

# Un NOUVEAU MONDE du SAVOIR

Les universités canadiennes et la mondialisation



Sous la direction de Sheryl Bond et Jean-Pierre Lemasson

100-03822/

# Un NOUVEAU MONDE du SAVOIR





# Un NOUVEAU MONDE du SAVOIR

Les universités canadiennes et la mondialisation

Sous la direction de  
**Sheryl Bond**  
et  
**Jean-Pierre Lemasson**

CENTRE DE RECHERCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL  
Ottawa • Le Caire • Dakar • Johannesburg • Montevideo • Nairobi • New Delhi • Singapour

Publié par le Centre de recherches pour le développement international  
BP 8500, Ottawa ( Ontario ) Canada K1G 3H9

© Centre de recherches pour le développement international 1999

**Données de catalogage avant publication ( Canada )**

Vedette principale au titre :

Un nouveau monde du savoir : les universités canadiennes et la mondialisation

Publ. aussi en anglais sous le titre: A new world of knowledge.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 0-88936-894-5

1. Éducation internationale — Canada.
2. Enseignement supérieur — Canada — Finalités.
3. Universités — Canada — Coopération internationale.
4. Aide à l'éducation — Canada.

I. Bond, Sheryl.

II. Lemasson, Jean-Pierre.

III. Centre de recherches pour le développement international ( Canada ).

LC1090.N38 1999

378'.016'0971

C99-980381-6

Tous droits réservés. Toute reproduction, tout stockage dans un système d'extraction ou toute transmission en tout ou en partie de cette publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit — support électronique ou mécanique, photocopie ou autre — sont interdits sans l'autorisation expresse du Centre de recherches pour le développement international. Tous les noms de spécialité mentionnés dans la présente publication ne sont donnés qu'à titre d'information et le fait qu'ils soient mentionnés ne signifie pas que le Centre les approuve. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne traduisent pas nécessairement celles du Centre de recherches pour le développement international. Offert sur microfiche.

Les Éditions du CRDI s'appliquent à produire des publications qui respectent l'environnement. Le papier utilisé est recyclé et recyclable ; l'encre et les enduits sont d'origine végétale.

# Table des matières

<b>Préface</b> .....	1
----------------------	---

<b>Remerciements</b> .....	1
----------------------------	---

## Chapitre 1

<b>Introduction : L'internationalisation des universités canadiennes</b> — <i>Jean-Pierre Lemasson</i> .....	1
--	---

## Chapitre 2

<b>Aller-retour et va-et-vient : Le rayonnement international des universités canadiennes</b> — <i>James Shute</i> .....	21
--	----

## Chapitre 3

<b>De l'acceptation réticente à l'accueil modéré : L'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle</b> — <i>Sheryl Bond et Jacquelyn Thayer Scott</i> .....	47
---	----

## Chapitre 4

<b>L'internationalisation de la recherche universitaire au Canada</b> — <i>Yves Gingras, Benoît Godin et Martine Foisy</i> .....	80
--	----

Chapitre 5

<b>L'impasse des structures organisationnelles universitaires</b> — <i>Howard C. Clark</i> .....	105
--	-----

Chapitre 6

<b>Les étudiants : Des agents de changement</b> — <i>Catherine Vertesl</i> .....	139
--	-----

Chapitre 7

<b>Nouvelles formes de coopération internationale</b> — <i>Fernand Caron et Jacques Tousignant</i> .....	175
--	-----

Chapitre 8

<b>L'impact des technologies de l'information sur l'éducation nationale et internationale</b> — <i>Jon Baggaley</i> .....	203
---	-----

Chapitre 9

<b>Thèmes et tendances de l'internationalisation : Une optique comparative</b> — <i>Jane Knight</i> .....	223
---	-----

Chapitre 10

<b>Conclusion</b> — <i>Jean-Pierre Lemasson et Sheryl Bond</i> .....	265
--	-----

Annexe 1

<b>Sites Web des universités canadiennes et sites Web ayant trait à l'internationalisation</b> .....	293
--	-----

Annexe 2

<b>Collaborateurs</b> .....	301
-----------------------------	-----

Annexe 3

<b>Sigles et acronymes</b> .....	309
----------------------------------	-----

<b>Bibliographie</b> .....	313
----------------------------	-----



## Avant-propos

Tout examen de l'histoire récente des universités canadiennes doit porter en premier lieu sur les efforts qu'elles ont déployés pour se donner une dimension internationale, sur leur volonté de rayonner au-delà de leur situation dans les affaires de leur pays, et sur l'intégration des nouvelles connaissances et perspectives ainsi acquises. À cet égard, l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) s'entendent pour dire que la communauté universitaire canadienne a un récit stimulant à partager avec le Canada et, à vrai dire, avec le monde entier. Les universités canadiennes peuvent se féliciter d'avoir pris très tôt de nombreuses initiatives qui ont ouvert de nouvelles voies à l'aide internationale et forgé les valeurs fondamentales de l'aide canadienne. Cet ouvrage documente le leadership de la communauté universitaire, sa vision de longue date, ainsi que ses efforts soutenus et constants en matière de développement international.

Le rôle international des universités canadiennes continue d'évoluer; il est essentiel de l'aborder sous divers angles étant donné le rythme des changements de par le monde et les implications de certains d'entre eux au Canada, et particulièrement pour son milieu universitaire. Dans un contexte de mondialisation, l'éducation est un produit et un service de plus en plus précieux qui détermine les gagnants et les perdants — État, entreprises et particuliers — dans un monde marqué au coin de la compétition. C'est dans ce contexte que nous formulons nos propos sur l'internationalisation et les universités canadiennes. Dans ce milieu diversifié qu'est l'enseignement supérieur ( qui est chargé de la recherche et de l'enseignement qui sous-tendent le type de société que nous souhaitons pour les citoyens du Canada et du monde ) et compte tenu de l'appel au rayonnement international, nous devons réfléchir aux limites éventuelles de l'approche commerciale en regard de notre quête d'un développement durable et équitable.

Dans les chapitres qui suivent, les auteurs se penchent sur l'évolution de la dimension internationale des universités canadiennes, selon diverses optiques. Ils abordent les questions qui ancrent les discussions dans la réalité quotidienne ; ils nous obligent à faire face aux lacunes et à prendre conscience des nouveaux défis, particulièrement ceux que posent les nouvelles attentes concernant l'éducation et la recherche. Ils montrent également que la solide tradition de travail humaniste, qui a caractérisé l'entreprise internationale des universités canadiennes, peut nous stimuler. Cette tradition, bien comprise, confirme le rôle que les universités ont joué et doivent continuer de jouer pour aider le Canada à réagir à la mondialisation : ce rôle sert de point d'appui pour affronter, en toute confiance, les défis actuels et futurs à relever par les professeurs, les étudiants et l'ensemble de la collectivité, qui se tourne vers les universités pour la conseiller.

Ceux d'entre nous qui ont planifié et coordonné la préparation de cet ouvrage ont toujours eu à l'esprit plusieurs catégories de lecteurs : les lecteurs au Canada et à l'étranger ; les membres de la communauté universitaire et les personnes dont le travail les met en rapport avec cette communauté ; et tant les « anciens » que la nouvelle génération de savants et de praticiens.

Ce livre offre aux personnes qui constituent le milieu universitaire canadien, quels que soient leur rôle et leurs convictions — dirigeants d'établissements, corps professoral, étudiants et personnel de soutien —, diverses optiques sur la riche tradition de réalisations canadiennes, susceptibles de servir de points de repère aux artisans de l'internationalisation de l'institution, maintenant et à l'avenir, et

de les inciter à préconiser l'innovation face aux défis posés par la mondialisation.


Les praticiens qui travaillent dans les institutions et les organismes qui interviennent au nom du Canada sur la scène internationale, tels que l'ACDI et le CRDI — ainsi qu'un éventail grandissant de ministères de l'État, d'organisations non gouvernementales et d'entreprises privées qui exercent des activités sur la scène internationale — font souvent appel aux ressources de la communauté universitaire pour les aider à résoudre un problème immédiat, ce qui leur donne inévitablement un point de vue parcellaire de l'institution. Ces groupes tireront parti du bilan des réalisations présenté ici, réalisations qui ont permis de bâtir cette ressource. Ils trouveront aussi utile la discussion des obstacles qu'il faut surmonter et des atouts dont nous disposons pour préserver et améliorer la contribution sans pareille des universités aux entreprises internationales du Canada.

À l'étranger, on trouve dans les communautés universitaires des pays développés et en développement un auditoire très important. Pour les membres des communautés universitaires des pays en développement qui ont aidé à assurer le succès des activités de rayonnement international de la communauté universitaire canadienne, pour les personnes qui participent actuellement à de tels travaux et pour celles qui deviendront les collaborateurs et les partenaires de l'avenir, nous espérons que le bilan du travail international présenté ici illustre à quel point les universités canadiennes ont été de précieux partenaires pendant plus de 50 années d'aide canadienne. Mais nous sommes conscients que les collaborateurs à l'étranger savent bien que les universités canadiennes subissent une foule de contraintes d'ordre financier : les mesures à prendre face à la lutte au déficit et à la compression des budgets de l'aide par les gouvernements ainsi que les préoccupations soulevées par la compétitivité internationale sont autant de facteurs qui façonnent la démarche adoptée par les universités canadiennes en matière de collaboration internationale. Les lecteurs apprendront comment la communauté universitaire canadienne réagit à ces difficultés tout en préservant les valeurs et les principes de partage et d'échange du savoir, et en continuant de faire preuve d'un souci d'équité et de justice.

Notre dernier auditoire n'est sûrement pas le moindre. Ce sont les jeunes, particulièrement au Canada mais aussi à l'étranger. Les auteurs de ce livre ont bien des choses à dire aux étudiants ainsi qu'aux professeurs qui amorcent leur carrière et auxquels il faut rappeler que les générations antérieures d'étudiants et de professeurs ont



été de ceux qui ont ouvert la voie à l'internationalisation des universités canadiennes : ils ont conféré un sens du devoir, un sentiment d'engagement et un dynamisme au rôle capital qu'ont à jouer les universités pour faire de notre monde un monde meilleur. Ce rôle conserve encore aujourd'hui toute sa pertinence.



*Sheryl Bond*

*Jean-Pierre Lemasson*

## Remerciements

Nous souhaitons remercier publiquement les nombreuses personnes de divers horizons dont les opinions et le dévouement ont permis au présent ouvrage de voir le jour.

Nous pensons tout d'abord à nos amis et collègues de partout au monde qui ont fait leur notre profonde croyance en l'aptitude de l'éducation à transformer les vies et les institutions. Ils ont opéré de profonds changements dans nos vies personnelles et intellectuelles ; c'est grâce à leur ouverture que nous en sommes venus à voir le monde sous un nouveau jour. Nous offrons donc notre plus profonde reconnaissance aux nombreuses personnes, aux quatre coins de la planète, qui nous ont ouvert leurs portes, ont partagé avec nous leurs vies et ont alimenté notre réflexion sur notre situation d'éducateurs et de Canadiens.

Plus près de chez nous, nous tenons à remercier Eva Egron-Polak, de l'Association des universités et collèges du Canada ( AUCC ), qui nous a accompagnés tout au long de la rédaction, et Chris Smart, du CRDI, dont la bonne humeur et la générosité indéfectibles nous ont stimulés au cours des deux années et demie qu'il a fallues pour voir nos efforts collectifs porter fruit. Nous remercions chaleureusement



tous nos collaborateurs qui, malgré leur emploi du temps fort chargé, ont cru comme nous que cet ouvrage devait être écrit maintenant. Nous désirons aussi remercier les membres du comité de rédaction — Howard Clark, Jane Knight, Roger Schwass, Olaf Slaymaker et Janet Wardlaw — dont les précieuses intuitions et idées ont amélioré cette publication.

Nous souhaitons également remercier les nombreux hommes et femmes qui, au pays et à l'étranger, ont cru que l'ouverture au monde du savoir est la clé de la constitution d'une société planétaire en santé. Notre ouvrage porte sur l'internationalisation et, dans cette optique, toutes les personnes qui essaleront de le façonner sont responsables de ce nouveau monde qui point à l'horizon.

Une triste nouvelle, reçue alors que nous mettions la dernière main au manuscrit du présent ouvrage, est venue souligner la qualité du travail que les universités canadiennes et des individus exceptionnels ont accompli en faveur du développement international. « Un homme d'action modeste », tel était le titre de la notice nécrologique que publiait le *National Post* sur Alexander Angus MacDonald, connu surtout pour son travail à titre de directeur du Coady International Institute de l'Université St Francis Xavier. La vie et l'œuvre d'Alex MacDonald, penseur et praticien d'un développement issu de l'université, illustrent au plus haut point cet alliage de recherche, d'enseignement et de service à la collectivité qui a contribué au développement du Canada et qui a été mis au service des régions en développement partout au monde. Alex était membre du comité de rédaction qui a présidé à la préparation du présent ouvrage.

*Sheryl Bond*

*Jean-Pierre Lemasson*

# Introduction : L'internationalisation des universités canadiennes

*Jean-Pierre Lemasson*

## Introduction

Il est désormais banal, pour expliquer les changements qui touchent nos sociétés sur les plans tant économique et social que politique, d'invoquer le processus de mondialisation. Les grandes entreprises pensent leur avenir en termes planétaires ; les États, que ce soit par l'entremise des organismes internationaux ou de groupes particuliers tels que le Groupe des Sept, multiplient les rencontres au sommet et leurs efforts de concertation sur de nombreux sujets d'intérêt commun allant des politiques économiques à la prévention des conflits, en passant par la gestion des épidémies ou la conquête de l'espace. Plus prosaïquement, le commun des mortels peut s'envoler à l'autre bout du monde ou, grâce aux télécommunications de tous ordres et aux médias, accéder à la myriade d'événements qui, petit à petit, reconfigurent le monde entier. L'information et les décisions en provenance d'autres continents s'inscrivent désormais rapidement dans notre quotidien, ouvrant à notre vie courante des perspectives nouvelles.

Si les effets de la mondialisation sur l'économie, la politique ou encore les communications ont fait l'objet de réflexions variées et nourries, force est de reconnaître que peu d'attention a été portée à l'éducation et, plus précisément, à l'éducation supérieure. Les volontés de développement et d'intégration économique n'ont connu, comme seul frein, qu'une logique d'exception fondée sur les responsabilités nationales en matière culturelle. Le secteur de l'audiovisuel n'a pas été intégré à l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et, dans le cadre de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), le Canada s'est allié à ce qu'on a appelé l'exception culturelle pour la francophonie. De manière générale, l'éducation a été largement ignorée hormis par l'Union européenne qui a consacré son importance en créant des programmes de formation internationale.

Au Canada, les universités se sont depuis longtemps impliquées sur la scène internationale. Ainsi, à l'instar de toutes les universités, fortes de leur mission fondamentale de production et de diffusion d'un savoir à vocation universelle, elles ont soutenu leurs chercheurs afin qu'ils s'insèrent dans les communautés scientifiques internationales, publient dans les meilleures revues et prennent leur place dans les multiples champs disciplinaires traditionnels ou émergents. On peut même affirmer qu'à plusieurs égards, la mondialisation de l'activité scientifique a bien précédé la mondialisation économique dont on parle tant. Quel secteur économique n'a pas prospéré grâce à la contribution des chercheurs de multiples pays ? Au fond, la recherche en tant que dimension constitutive des universités est internationalisée depuis son origine et les universités ont été un des moteurs de sa mondialisation. Que peut donc signifier l'importance accordée aujourd'hui à l'internationalisation des universités ?

Pour comprendre cette importance, il est utile de se pencher, dans un premier temps, sur les rapports entre mondialisation et internationalisation. L'idée de mondialisation renvoie à l'espace dans lequel se déploient les activités de certaines institutions, par exemple les entreprises multinationales ou les organismes du système de l'Organisation des Nations Unies (ONU). Ces dernières sont virtuellement capables d'agir ou d'exister indistinctement en tout lieu. La multiplication des universités participe elle aussi à la mondialisation de la formation en éducation supérieure mais chaque institution, enracinée dans sa réalité locale, n'est pas nécessairement internationale. L'internationalisation renvoie donc à tout autre chose. Si l'internationalisation d'une institution n'exclut pas qu'elle puisse agir en tout lieu, elle ne l'impose pas non plus. Moins que la notion de

l'extension dans l'action, c'est la transformation interne de l'institution qui prime. L'internationalisation est avant tout comprise comme un processus institutionnel qui permet en quelque sorte d'intérioriser, dans l'ensemble des activités et l'organisation universitaire, l'ouverture sur le monde, et d'engager un processus interne de transformation pour agir plus directement sur la scène internationale voire mondiale.

Il est donc bien clair que si, par définition, la mission scientifique des universités est internationale dans sa nature, cela ne signifie pas que telle ou telle institution puisse être considérée comme en voie d'internationalisation ou déjà « internationalisée ». Il faut en effet, d'une part, que les deux autres grandes missions fondamentales que sont la formation et les services à la communauté soient aussi interpellées par l'espace international et, d'autre part, que tous les processus internes à l'université soient structurés de telle sorte que la dimension internationale soit constamment prise en compte.


L'idée d'intégrer sous le terme « internationalisation » des activités universitaires multiples, sinon disparates, ne remonte qu'au début des années 1990. Il s'agit en fait d'un processus profond de réinterprétation des grandes missions universitaires et d'un changement culturel directement lié à la présence croissante des facteurs internationaux dans notre vie quotidienne.

L'activité scientifique qui, du moins depuis les temps modernes, a toujours été internationale, connaît une vive accélération de son développement ; de nouveaux champs de spécialisation émergent et les collègues les plus proches scientifiquement sont parfois les plus éloignés géographiquement. Pratiquement aucun domaine scientifique, qu'il s'agisse de sciences de la nature ou de sciences sociales, n'est tenu à l'écart de ce vaste mouvement d'élargissement et d'approfondissement de l'activité scientifique.

La formation, dans tous les secteurs, se transforme pour préparer les étudiants d'aujourd'hui à travailler dans un monde qui va poursuivre, à de multiples niveaux, un vaste processus d'intégration et de globalisation. Dans la mesure où de moins en moins d'activités échapperont à des restructurations et à des réorganisations à l'échelle internationale, la formation devra permettre de penser tout à la fois de manière globale et différenciée, offrir une vision large et plus que jamais consciente de la relativité culturelle, favoriser une clairvoyance d'esprit d'autant plus urgente que la complexité semble croître de manière exponentielle.

Dans les faits, les attentes actuellement les plus prononcées portent sur la formation et la mise en œuvre de ce qui pourrait être une





véritable éducation internationale. Même s'il est difficile d'en définir les contenus, cette dernière est fondamentalement un projet directement lié à la complexité de notre nouveau monde, une volonté d'offrir un projet éducatif ouvert sur une expérience transculturelle, une expérience d'altérité qu'on souhaite désormais organiser plutôt que laisser, comme par le passé, à la seule initiative de quelques individus considérés comme plus audacieux ou curieux que leurs confrères. Qu'on parle de mobilité étudiante, d'apprentissage des langues, de formation à distance ou encore de codiplômation, il s'ouvre devant nous un univers de potentialités de collaboration telles que nos étudiants seront directement sollicités à choisir leurs projets éducatifs. Car il est bien clair que l'internationalisation des universités n'est pas une fin en soi, même si comme telle, elle pose de multiples questions. Néanmoins, ce sont nos étudiants qui tout à la fois souhaitent cette accélération de l'ouverture sur le monde et qui en sont aussi partie prenante comme définisseurs.

Enfin, dans le secteur des services à la collectivité, les questions qui nous interpellent ne sont plus celles des communautés locales physiquement proches des universités, mais aussi celles des plus démunis dont le nombre absolu ne cesse de progresser dans les pays dits en voie de développement. Certains parlent de l'internationalisation de la maladie, de la misère, de l'analphabétisme et de la pauvreté auxquelles fait faiblement écho l'internationalisation de l'aide.

On pourrait dire que l'internationalisation des universités renvoie à l'ensemble des objectifs, processus, structures, activités et résultats qui ont pour effet d'introduire à tous les niveaux de la vie universitaire, que ce soit au niveau de la formation, de la recherche ou des services à la communauté, des éléments d'information, d'action et de décision de nature internationale, voire mondiale.

L'unité de point de vue qu'offre le terme « internationalisation » est l'aboutissement d'un processus lent qui a pu laisser croire que rien ne se passait dans les universités canadiennes. Le but de cet ouvrage est précisément de montrer que tel n'est pas le cas. De fait, nous souhaitons montrer en quoi et comment les universités canadiennes, loin de n'être que des institutions passives subissant un monde organisé par d'autres, ont été et s'efforcent de demeurer des actrices à part entière dans un vaste processus qui ne peut plus laisser personne indifférent. Nous voulons faire savoir que les universités ont été des institutions qui ont contribué directement à modeler le visage du monde contemporain et qui, plus que jamais, s'entendent pour préparer les nouvelles générations à mieux maîtriser un monde en rapide mutation. Comment les universités, dont le projet fondateur

fut toujours de créer et de diffuser un savoir à valeur universelle, assument-elles maintenant leur responsabilité dans un monde dont les frontières symboliques deviennent plus importantes que les frontières physiques ? Comment participent-elles au processus de mondialisation où luttent les forces contradictoires de la compétition et de la coopération, de l'aliénation et de l'égalité ? Comment, dans les faits et pour chacune des missions universitaires, ont-elles évolué et comment se projettent-elles dans ce processus marqué par l'accélération ?

Dans cet ouvrage, nous avons voulu dépasser les impressions premières et les témoignages qui caractérisent l'essentiel de la réflexion jusqu'à aujourd'hui. Compte tenu du peu de recherches dans ce domaine, ce travail s'apparente plus à l'essai qu'à la démonstration scientifique. En effet, les données rares et éparées ne peuvent, au mieux, qu'être des éléments parcellaires dans des analyses qualitatives dont le caractère heuristique est ici primordial.

Depuis le travail de pionnière de Norma Walmsley ( Walmsley, 1970 ), pour la première fois au Canada, est proposée une réflexion systématique sur l'internationalisation des universités dans une perspective diachronique et synchronique. Nous avons voulu dégager une vision globale du chemin parcouru depuis les premières implications internationales de nos universités et provoquer une prise de conscience quant à la richesse des formes d'internationalisation actuelles. Ce faisant, nous espérons, tant dans les universités qu'auprès de tous les acteurs de l'enseignement supérieur, favoriser la mise en place d'un cadre commun de discussion.

S'il fut une époque où il pouvait paraître simple de se projeter dans l'avenir, tel n'est plus le cas aujourd'hui. Les réalités internationales sont à la fois si omniprésentes et impliquent tant de secteurs que distinguer les principaux enjeux à prendre en compte n'est pas une tâche aisée. Aujourd'hui, presque aucune discipline ne se développe sans les contributions de communautés intellectuelles travaillant désormais à l'échelle mondiale. Les contenus de cours, les choix de sujets de recherche, l'évolution de la pédagogie ou encore la structuration des programmes sont profondément influencés par les informations provenant des quatre coins du globe. Tout semble bouger en même temps. Il n'est donc pas aisé, pour des institutions ouvertes sur le monde, de maintenir une capacité d'écoute et d'assimilation et de ne pas succomber à la confusion d'une surinformation. Paradoxalement, parce que les universités ne peuvent désormais tout savoir, tout assimiler et tout transmettre, elles risquent encore plus fortement qu'auparavant d'être interpellées dans leur particularité, leur personnalité institutionnelle et leurs priorités. Il est donc





bon que tous les acteurs universitaires, qu'ils soient étudiants, professeurs, administrateurs, chargés de cours, ou autre, évaluent la pertinence des questions soulevées et, à leurs niveaux respectifs, s'efforcent de trouver les réponses qui leur sembleront les plus appropriées. Les universités ne sont pas des univers simples et leur état de pluralisme permanent est à l'origine d'inévitables débats de valeur, d'orientation pratique, de choix quotidiens. Dans la mesure où nous contribuerons à éclairer nos spécificités canadiennes, à apprécier les enjeux internationaux qui sont les nôtres ou encore à faciliter le choix d'options, nous serons heureux d'avoir directement participé au développement cohérent, malgré son envergure, de nos institutions universitaires.

Cette vision commune est d'autant plus importante que le monde universitaire n'est pas clos, n'est pas cette tour d'ivoire que les plus ignorants de la réalité universitaire dénoncent. De fait, au Canada, les acteurs gouvernementaux sont multiples et ont des objectifs différents tant entre les divers gouvernements provinciaux et le gouvernement fédéral qu'au sein des ministères d'un même ordre de gouvernement. Rappelons que le gouvernement fédéral n'a pas de compétence dans le domaine de l'éducation tandis que les provinces, de qui ce domaine relève, n'ont pas nécessairement les perspectives internationales des pays où le système d'éducation supérieur est centralisé. Conséquemment, la vision gouvernementaux à l'égard des universités qu'ont les appareils est toujours partielle, morcelée et incomplète. Ce constat n'est pas seulement vrai de la dimension relevant de la formation mais aussi de celles qui relèvent de la recherche et des services à la collectivité. Dès lors que s'y intègre la dimension internationale, les questions de cohérence et de synergies prennent une acuité plus marquée encore. Nous espérons donc, à tout le moins, que les collaborations qui ont toujours existé, mais de manière parcellaire, limitée et conjoncturelle, pourront prendre un nouvel essor. L'internationalisation des universités est un enjeu majeur pour ces dernières, mais, au-delà d'elles-mêmes, les gouvernements sont directement interpellés puisque notre place collective dans le système international, à ses niveaux économique, culturel, social, scientifique, dépend étroitement de politiques et de programmes de soutien appropriés.

Il est intéressant aussi de noter que l'internationalisation des universités devient une question dont les effets sur la coopération internationale justifie une attention nouvelle de la part d'organismes internationaux. Ainsi, le fait que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1996b) veuille dresser un bilan

international, fondé sur des comparaisons d'institutions de pays différents, du degré et du mode d'internationalisation des institutions universitaires, est un signe manifeste d'un intérêt politique croissant des États pour cette matière. Nous savons que l'Union européenne notamment, par l'entremise de programmes tels ceux relatifs à la mobilité étudiante et à l'apprentissage des langues, s'est donné des objectifs politiques pour favoriser l'émergence d'une nouvelle conscience européenne. La mobilité internationale et la reconnaissance des crédits ont par exemple donné lieu à des déclarations de portée internationale sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ( UNESCO ) ( UNESCO, 1997 ) qui a tenu un premier sommet mondial sur l'enseignement supérieur ( UNESCO, 1998 ). La déclaration adoptée à cette occasion fait de multiples références à la coopération internationale et à certains aspects de l'internationalisation démontrant la portée mondiale du sujet.

L'internationalisation des missions universitaires sera de plus en plus à l'ordre du jour des discussions politiques, bilatérales ou multilatérales, des gouvernements. Les universités canadiennes se doivent à tout le moins d'éclairer les enjeux en cours et de mettre en relief ce qui constitue leurs spécificités. À cette condition, la coopération internationale ne représentera pas une menace de nivellement mais plutôt un véritable outil de développement institutionnel.

Bien sûr, nous espérons aussi que notre ouvrage intéressera les universités et plus largement les acteurs des systèmes d'enseignement supérieurs d'autres pays. L'internationalisation peut être une remarquable occasion, pour les universités des cinq continents, de se rapprocher et de nouer des liens directs aussi variés que durables. Le développement scientifique a permis de partager une culture commune du savoir. Aujourd'hui les liens existants sont appelés à se resserrer davantage encore. Le fait de mieux connaître les universités canadiennes suscitera, c'est du moins notre vœu, la création de nouveaux partenariats.

## **Description de l'ouvrage**

L'ouvrage comporte deux grandes parties. La première trace, en quatre chapitres, un bilan des activités d'internationalisation des universités. Les trois premiers chapitres se penchent sur l'évolution des grandes missions universitaires, un cadre d'analyse ayant l'avantage d'offrir une continuité de lecture à travers le temps et de relever la dynamique des interfaces avec les acteurs externes, notamment les gouvernements. Ce cadre offre en outre une base relativement universelle pour



établir des comparaisons internationales selon un système classificatoire simple et fonctionnel. Le dernier chapitre de cette partie aborde les changements organisationnels adoptés par les universités pour se donner des outils de gestion appropriés aux activités réalisées dans le cadre des grandes missions.

L'honneur d'ouvrir la discussion revient à James Shute, qui relève l'importance qu'ont eue les activités d'aide au développement dans les universités canadiennes. Tant du point de vue de l'antériorité des activités d'aide au développement que de leur importance, il était essentiel pour la compréhension du lecteur que la mission des services à la collectivité soit traitée en premier lieu. James Shute, un pionnier au Canada dans la réflexion à ce sujet, nous propose une analyse qui porte sur les impacts de la coopération d'aide tant sur le terrain que dans nos institutions avant de s'interroger sur les conditions à remplir pour que les universités maintiennent leur engagement en ces temps d'austérité.

Sheryl Bond et Jacquelyn Thayer Scott ont, quant à elles, centré leur propos sur l'internationalisation de la formation. Le titre de leur chapitre, « De l'acceptation réticente à l'accueil modéré », est fort évocateur. Les auteures montrent bien, en effet, que l'internationalisation de la formation fut à l'origine plus proche de l'aide au développement que des activités académiques à proprement parler. Ce n'est qu'à la suite d'une lente évolution que l'importance de l'internationalisation de la formation a été reconnue. L'analyse des auteures, qui ont considéré la formation sous l'angle de l'apprentissage, ouvre une perspective originale en la liant étroitement à la notion d'éducation elle-même. Les enjeux à venir et les responsabilités des universités n'en sont que plus clairs.

L'internationalisation de la recherche universitaire traitée dans le quatrième chapitre par Yves Gingras, Benoît Godin et Martine Foisy, offre un portrait inédit de l'importance de la collaboration, par champ disciplinaire, entre chercheurs canadiens et étrangers, au moyen de l'analyse des copublications. Ces données précieuses nous permettent de comprendre les formes d'internationalisation spécifiques à chaque discipline et nous donnent une image des flux de collaboration principaux selon les pays. En outre, les auteurs montrent l'accroissement des fonds d'origine étrangère dans les activités de recherche canadiennes. On mesure ainsi, de manière directe, comment la mondialisation est à l'œuvre en matière de recherche et de recherche-développement.

Au chapitre 5, Howard Clark puise dans son expérience passée de président d'université directement confronté à des situations de



gestion, pour aborder les questions associées aux changements des structures universitaires. L'auteur nous permet ainsi de mieux comprendre les changements qui tiennent respectivement à l'évolution des diverses missions et à la nature des processus décisionnels dans les universités. Il souligne l'importance cruciale d'un plan stratégique d'internationalisation, la formation internationale des étudiants et la création de consortia, entre autres, sont des éléments constitutifs essentiels. Dans cette optique, les changements organisationnels, plutôt que de refléter le passé, devraient témoigner d'une manière de s'engager dans l'avenir.

Quatre grandes périodes marquent le processus d'internationalisation des universités canadiennes. La période initiale, de 1950 à 1968, est celle des initiatives personnelles d'un petit nombre d'individus qui, après une expérience préalable à l'étranger, ont commencé à travailler dans le cadre universitaire en veillant à ce que leur exemple soit suivi par d'autres. La deuxième période, qui va de 1968 aux environs de 1980, est celle du développement des universités dans un contexte où les gouvernements ont mis en place des politiques, des mécanismes et un financement qui ont permis aux universités de développer des relations internationales croissantes en matière de formation, de recherche et de services à la collectivité. Cette période est marquée par le soutien aux initiatives individuelles du corps professoral. La troisième période, qui s'étale jusqu'au début des années 1990, peut être considérée comme celle de l'institutionnalisation des programmes d'aide au développement dans le milieu universitaire. Les institutions, et non seulement des départements ou des facultés, ont été directement appelées à s'engager comme telles. Enfin depuis le début des années 1990, les universités canadiennes, à l'instar d'autres universités étrangères, sont entrées dans une phase dite « d'internationalisation » qui touche potentiellement toutes les missions universitaires et interpelle l'ensemble de la communauté universitaire. Cette phase en est une de généralisation des activités et des programmes internationaux ; elle donne lieu aussi à une véritable explosion dans la diversification des activités. Elle met en lumière des problématiques nouvelles, comme nous le montrera la seconde partie.

Cette dernière a pour but de mettre en relief les activités actuelles qui sont les plus susceptibles d'indiquer les directions que prendront les transformations majeures à venir. Nous n'avons pas tant cherché à connaître toute la gamme des possibilités qu'à lire ce qui, à l'heure actuelle, constituerait une tendance de fond dans la structuration en cours de nos systèmes d'enseignement supérieur.

Catherine Vertesi, au chapitre 6, a mis en lumière les deux dimensions de réflexion et d'action qui interpellent de nos jours les universités, soit la mobilité de nos étudiants et le recrutement des étudiants étrangers. Mais ces préoccupations, qui prendront encore plus d'importance à l'avenir, resteront sans effet si diverses conditions pratiques ne sont pas réunies. L'approche très opérationnelle de Catherine Vertesi a le mérite considérable de nous permettre de mesurer l'écart entre les discours et les pratiques quotidiennes et montre que le défi de faire converger les fonctions des services universitaires et les acteurs académiques n'est pas des moindres.

Le chapitre 7 est consacré aux nouvelles formes d'internationalisation. En dressant un tableau relativement complet des initiatives actuelles d'internationalisation des universités, Fernand Caron et Jacques Tousignant font ressortir la profusion, la variété et la complexité croissante de ces initiatives. Il est manifeste qu'à côté des initiatives bilatérales traditionnelles émergent une multiplicité de nouvelles formes multilatérales. En plus des projets, on assiste à des initiatives dont le caractère est beaucoup plus structurant. De la cotutelle de thèse à la création de consortia internationaux de formation, en passant par l'offre de programmes canadiens à l'étranger, certaines formes d'internationalisation semblent être de nature à marquer plus durablement notre avenir. En ce sens, le panorama et les perspectives présentées nous permettent de mieux mesurer les défis qui sont les nôtres.

Jon Baggeley, au chapitre 8, aborde une question qui préoccupe de plus en plus la communauté universitaire, soit l'impact des technologies de l'information sur l'éducation nationale et internationale. Fort de l'analyse des effets des technologies à distance plus traditionnelles, l'auteur suggère plus de réalisme dans les attentes à l'égard des nouvelles possibilités en matière de formation internationale. Les limitations techniques, le rôle de la langue, l'importance de pédagogies appropriées pour l'apprentissage tout comme celle des facteurs culturels et politiques nationaux sont autant d'éléments parmi d'autres qui, concourent à faire d'Internet — ce super-médium — non pas un nouvel instrument de simple diffusion mais bien plutôt un véritable outil de dialogue et d'échange conforme à son véritable potentiel.

Comme on ne se connaît bien qu'en se comparant, nous avons laissé à Jane Knight la lourde responsabilité de comparer l'état d'internationalisation du système d'enseignement supérieur canadien et celui d'autres pays, particulièrement ceux qui ont fait l'objet d'études dans le cadre de l'OCDE. Jane Knight, non seulement familière avec

la situation canadienne, mais aussi avec celle d'autres pays, était la personne tout indiquée pour cerner les problématiques communes mais aussi mettre en évidence nos spécificités. On pourra constater que l'internationalisation est un phénomène...International dont la dynamique variable selon certaines régions ne tend pas moins à soulever des questions communes. Les manières d'y répondre sont profondément liées à la conception que l'on a du rôle de l'enseignement supérieur dans la société. Ainsi, Jane Knight nous ramène aux objectifs que chacun peut poursuivre dans ce monde vaste et complexe.

En conclusion, nous dégagerons les caractéristiques principales de l'état de l'internationalisation des universités canadiennes. Nous y soulignerons l'internationalisation des disciplines et l'institutionnalisation des partenariats. Ces derniers représentent une forme de plus en plus fréquente de collaboration qui s'inscrit dans un espace mondial où les universités sont désormais engagées dans des relations oscillant entre la coopération et la compétition, partageant ici la solidarité et là les plus féroces des rivalités.

L'internationalisation nous projette ainsi dans un monde où les règles de production et diffusion du savoir sont de plus en plus assujetties aux intérêts financiers des universités. Poussée par les gouvernements à accroître leur financement de manière autonome, les universités sont de plus en plus contraintes à adopter des pratiques marchandes. La question du rôle des universités dans la nouvelle économie du savoir est ainsi posée.

## Profil des universités canadiennes

Afin de faciliter la compréhension du processus d'internationalisation, il est essentiel de dresser, pour le bénéfice du lecteur, un profil des universités canadiennes. Nous ne présenterons toutefois que les quelques éléments indispensables pour situer dans leur contexte les propos des auteurs de cet ouvrage.

Nous nous sommes donc restreints aux grands indicateurs habituels et à la présentation sommaire de quelques problématiques susceptibles d'éclairer certains phénomènes ultérieurs. Aux lecteurs qui souhaiteraient une description plus poussée, nous suggérons de se reporter à la présentation du système d'enseignement postsecondaire canadien ( CMEC, 1996-1997 ) dans *Internet*, à *Orientations 1996* ( AUCC, 1996b ), et au texte de Robitaille et Gingras ( CIRST/ENVEX, 1998 ) sur la restructuration des universités canadiennes publié dans le



*Bulletin CIRST/ENVEX.* Pour faire des recherches plus ponctuelles, il est possible de consulter les sites Internet des universités canadiennes, présentés à l'annexe 1. Il existe en outre une abondante documentation analytique ou historique des universités canadiennes ( voir Harris, 1973 ; Jones, 1997 ) ainsi que de nombreux rapports commandés par les gouvernements provinciaux, constitutionnellement responsables de l'éducation, en vue d'établir des états de situation et d'orienter les politiques ( voir surtout Commission Roblin [ Manitoba ], 1994 ; Québec, 1998 ).

Il va de soi qu'il n'y a pas au Canada un système universitaire unique mais autant de systèmes qu'il y a de provinces. Dans les faits, cependant, ces systèmes partagent des philosophies suffisamment similaires en matière d'autonomie, de financement ou de gestion des ressources humaines pour que nous puissions les présenter dans un cadre commun, au-delà des variations provinciales réelles qui imprègnent aussi bien l'histoire que certains aspects spécifiques du fonctionnement de chaque université.

Une différence appréciable entre le système québécois et celui des autres provinces est l'existence des cégeps. Ces établissements intercalés entre les études secondaires et l'université font en sorte que l'étudiant québécois entre directement dans ce qui est considéré comme la deuxième année universitaire ailleurs au Canada.

Cela dit, nous nous sommes abstenus de comparer les universités sur une base tantôt provinciale, tantôt nationale. Ce genre d'exercice, selon des critères différents, est invariablement contesté. Nous nous garderons d'autant plus de tout jugement global que, dans les faits, les mérites d'un établissement peuvent varier considérablement d'un secteur à l'autre. Ces mises en garde faites, quelles sont les grandes caractéristiques des universités canadiennes ?

En 1998, le Canada comptait 89 universités. La plus ancienne, issue du Grand Séminaire de Québec, est l'Université Laval créée en 1663. Des universités ont vu le jour tout au long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Si, à l'origine, les établissements universitaires étaient de confession religieuse, on peut affirmer que la presque totalité des établissements actuels est laïque. La vague de création d'institutions universitaires la plus récente remonte aux années 1960-1970 avec l'ouverture, par exemple, de l'Université York à Toronto, de l'Université Simon Fraser à Vancouver et du réseau des Universités du Québec. Le tableau 1 présente le nombre d'établissements universitaires par province.

Les universités les plus fréquentées sont situées dans les grandes agglomérations urbaines telles que Toronto, Montréal, Vancouver, Ottawa, Québec et Calgary. Le tableau 2 présente la classification des plus grandes universités, selon la taille de l'effectif étudiant, toutes



**Tableau 1. Nombre d'établissements universitaires par province.**

Colombie-Britannique	9
Alberta	7
Saskatchewan	5
Manitoba	4
Ontario	29
Québec	19
Nouveau-Brunswick	4
Nouvelle-Écosse	10
Île-du-Prince-Édouard	1
Terre-Neuve	1
Total	89

Source : Site Web de l'AUCC ( Annexe 1 ).

**Tableau 2. Classification des universités canadiennes selon l'effectif étudiant total, 1997.**

Étudiants ( n )	Universités ( n )	
>50 000	3	Réseau des universités du Québec ( UQ ) Université de Montréal et établissements associés Université de Toronto et établissements associés
40 000-50 000	0	—
30 000-40 000	3	Université de la Colombie-Britannique Université Laval Université York
20 000-30 000	8	Ryerson Polytechnic University Université de l'Alberta Université de Calgary Université Concordia Université du Manitoba Université McGill Université d'Ottawa Université de Western Ontario
10 000-20 000	15	Université Carleton Université Dalhousie Université de Guelph Université de Lethbridge Université McMaster Université Memorial de Terre-Neuve Université du Nouveau-Brunswick Université Queen's Université de Regina Université de la Saskatchewan Université de Sherbrooke Université Simon Fraser Université de Victoria Université de Waterloo Université de Windsor
<10 000	60	

Source : Auteur, à partir d'une liste de l'AUCC.



clientèles universitaires confondues. En fait, 43 établissements, soit près de la moitié des universités canadiennes, avaient moins de 5 000 étudiants à temps plein en 1994-1995 ( CIRST/ENVEX, 1998 ). Ces établissements n'offrent le plus souvent que des programmes de premier cycle ou sont très spécialisés.

Les universités canadiennes, de par leur origine, ont en général un statut juridique privé. Dans les faits, elles s'apparentent cependant à des établissements publics, dans le sens où leur mode de financement par les gouvernement provinciaux ne tient pas compte de leur statut juridique. Ainsi, une institution privée comme l'Université McGill est-elle financée selon des paramètres en tous points identiques à ceux de l'Université du Québec à Montréal ( UQAM ) laquelle, comme membre du réseau des Universités du Québec, est une institution à charte publique.

Les universités canadiennes sont en majorité anglophones. Les universités francophones sont concentrées au Québec, mais on en retrouve aussi au Manitoba ( Collège Saint-Boniface ), au Nouveau-Brunswick ( Université de Moncton ) et en Nouvelle-Écosse ( Université Sainte-Anne ). L'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne, entre autres, offrent des cours dans les deux langues officielles. On trouve aussi au Québec des établissements exclusivement anglophones, telle l'Université Concordia. Les étudiants francophones représentent environ 25 p. 100 de l'effectif universitaire canadien.

Il y avait, en 1995-1996, 846 409 étudiants dans les universités canadiennes, selon une répartition par province et par statut présentée au tableau 3. La croissance des effectifs a été pratiquement constante de l'après-guerre jusqu'en 1992, année où les effectifs ont commencé à plafonner pour les étudiants à temps plein et à décliner pour les étudiants à temps partiel. Depuis, on assiste à une stagnation de la fréquentation universitaire à temps plein et à la poursuite de la baisse du nombre d'étudiants à temps partiel. La hausse des frais de scolarité, comme on le verra plus loin, n'est pas étrangère à ce repli de la fréquentation.

Le nombre d'étudiants aux études supérieures atteignait 113 435 en 1995, soit 13,4 p. 100 du total. Robitaille et Gingras ( CIRST/ENVEX, 1998 ) notent que le taux canadien de maîtrises et de doctorats était inférieur à celui des États-Unis, bien que le Canada était plus actif dans certaines disciplines.

En 1994, le nombre d'étudiants diplômés était de 170 074, dont 14 p. 100 au niveau de la maîtrise ( 21 292 ) et du doctorat ( 3 556 ). De manière générale, la croissance du nombre de diplômés a été

**Tableau 3. Nombre d'étudiants à temps plein et à temps partiel dans les universités canadiennes, de 1993-1994 à 1997-1998.**

	1993- 1994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1997	1997- 1998
<b>Étudiants à temps plein</b>					
Canada	574 314	575 704	573 194	573 635	573 099
Terre-Neuve	13 029	13 144	13 472	13 193	13 115
Île-du-Prince-Édouard	2 691	2 544	2 425	2 313	2 452
Nouvelle-Écosse	29 996	29 922	29 723	29 941	30 077
Nouveau-Brunswick	19 493	19 551	19 401	18 931	18 503
Québec	137 750	135 603	132 927	132 054	131 074
Ontario	231 156	230 306	228 158	226 998	227 153
Manitoba	20 296	22 962	21 459	22 024	21 024
Saskatchewan	23 018	23 173	23 637	23 571	23 864
Alberta	51 083	50 803	52 399	53 044	52 824
Colombie-Britannique	45 802	47 696	49 593	51 566	53 013
<b>Étudiants à temps partiel</b>					
Canada	300 290	283 252	273 215	256 133	249 673
Terre-Neuve	4 368	4 025	2 745	2 861	2 683
Île-du-Prince-Édouard	776	587	476	424	482
Nouvelle-Écosse	7 989	7 323	6 917	6 894	7 006
Nouveau-Brunswick	5 566	5 233	5 398	4 698	4 181
Québec	117 804	112 818	109 106	103 639	101 021
Ontario	99 567	94 081	91 256	79 835	76 255
Manitoba	16 758	12 806	11 950	10 031	9 796
Saskatchewan	8 689	8 060	7 939	7 748	7 364
Alberta	17 685	16 632	15 519	16 990	18 594
Colombie-Britannique	21 088	21 687	21 909	23 013	22 291

Source : Statistique Canada ( 1998 ).

constante notamment au niveau des études avancées. Le tableau 4 présente l'évolution des diplômés de doctorat par discipline.

Le corps professoral à temps plein comptait 36 007 enseignants en 1995-1996 ( tableau 5 ), dont plus de 80 p. 100 en moyenne étaient détenteurs d'un doctorat ( CREPUQ, 1998 ). Aucune donnée n'existe quant au nombre d'enseignants à temps partiel ou leur niveau de formation. Après avoir augmenté constamment à partir de 1955, le corps professoral décline depuis 1993-1994. À la suite des restrictions budgétaires, 1 055 postes ont été éliminés en Ontario ( CUO, 1997 ) et aux environs de 900 au Québec ( Lacroix *et al.*, 1998 ).

En 1990-1991, le financement total du gouvernement ( tableau 6 ) atteignait 1,133 million de dollars ; six ans plus tard, ce chiffre n'avait guère progressé en dollars courants. C'est donc dire qu'il y a eu une baisse importante en dollars constants. Toutefois, les universités ont réussi à obtenir plus de fonds, particulièrement du secteur non gouvernemental ( gouvernements étrangers, dons, etc. )

Les revenus globaux des universités ont atteint un peu plus de 10 milliards de dollars en 1995-1996, selon une répartition présentée

**Tableau 4. Doctorats : Nombre annuel de diplômés par discipline, de 1983-1984 à 1993-1994.**

Année	1983-1984	1987-1988	1991-1992	1993-1994
Discipline ( % du total )				
Ingénierie	9,64	13,91	15,18	15,96
Sciences physiques	15,55	15,11	13,65	13,54
Professions de la santé	9,42	9,61	10,71	11,51
Éducation	11,13	9,57	10,01	10,36
Sciences sociales et histoire	13,15	12,17	11,03	10,16
Sciences biologiques	8,15	7,91	7,05	7,55
Psychologie	9,11	7,95	7,11	6,25
Lettres / littérature	7,77	6,05	5,58	5,66
Agronomie et ressources naturelles	4,31	5,34	4,91	5,10
Mathématiques	2,93	2,61	3,48	3,18
Informatique	1,38	1,53	1,69	2,56
Philosophie et religion	3,09	2,94	2,10	2,11
Administration	1,12	1,61	2,33	1,46
Arts visuels et de la scène	0,69	0,54	0,86	0,84
Général, arts et sciences	0,48	0,70	1,12	0,62
Études théologiques	0,53	0,62	0,73	0,56
Communication / journalisme	0,16	0,21	0,10	0,45
Droit et jurisprudence	0,37	0,37	0,38	0,42
Travail social et services sociaux	0,21	0,29	0,35	0,39
Études régionales, ethniques et culturelles	0,16	0,17	0,38	0,34
Sciences ménagères et connexes	0,48	0,58	0,67	0,31
Architecture	0,00	0,08	0,10	0,08
Bibliothéconomie	0,16	0,08	0,16	0,08
Traduction et interprétation	0,00	0,00	0,00	0,00
Études militaires	0,00	0,00	0,00	0,00
Non classés	0,00	0,04	0,32	0,48
Total ( nombre de doctorats )	1 878	2 415	3 186	3 552

Source : AUCC ( 1996b ).

**Tableau 5. Nombre de professeurs à temps plein dans les universités, par province, de 1992-1993 à 1995-1996.**

	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996
Canada	37 266	36 957	36 361	36 007
Terre-Neuve	1 049	959	943	962
Île-du-Prince-Édouard	178	199	196	183
Nouvelle-Écosse	2 062	2 067	1 998	2 004
Nouveau-Brunswick	1 208	1 189	1 181	1 183
Québec	8 924	9 013	9 019	8 919
Ontario	14 050	13 854	13 456	13 362
Manitoba	1 784	1 740	1 717	1 637
Saskatchewan	1 509	1 480	1 422	1 433
Alberta	3 233	3 198	3 080	2 981
Colombie-Britannique	3 269	3 258	3 349	3 343
Yukon	0	0	0	0
Territoires du Nord-Ouest	0	0	0	0

Source : Statistique Canada ( 1995-1996 ).

Tableau 6. Recherche financée, par source, de 1980-1981 à 1996-1997.

Source	Financement ( en milliers de dollars courants ) <sup>a</sup>		
	1980-1981	1990-1991	1996-1997
Total du financement de source gouvernementale	386 172	1 133 276	1 170 607
Financement total du gouvernement fédéral	290 058	822 470	828 989
Santé et Bien-être social ; Santé Canada	8 943	35 626	31 220
CRSNG	137 440	367 853	366 831
CRM	69 308	200 652	213 227
CRSH	14 459	51 625	55 248
Autres subventions et contributions du gouvernement fédéral	59 908	166 714	162 463
Subventions et contributions des gouvernements provinciaux	87 556	287 075	294 711
Subventions et contributions des administrations municipales	293	2 878	4 617
Subventions et contributions des gouvernements étrangers	8 265	20 853	42 290
Cadeaux et subventions de sources non gouvernementales	89 108	336 512	623 398
Revenu d'investissement	5 025	15 671	27 217
Revenus divers	17 481	16 210	39 346

Source : AUCC.

Note : CRM : Conseil de recherches médicales ; CRSNG : Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie ; CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines.

au tableau 7. On constate le poids relatif des divers paliers de gouvernement dans le financement de l'enseignement supérieur. On notera aussi que de 1980-1981 à 1995-1996, le pourcentage des frais de scolarité n'a cessé d'augmenter tout comme le total des fonds de source privée. À l'inverse, les fonds provinciaux ont connu une baisse constante, et ne représentent plus que 55,6 p. 100 du financement des universités en 1995-1996. Le tableau 8 montre l'accroissement, en valeur nominale, des frais de scolarité moyens au Canada, une situation qui contribue directement à l'appauvrissement des étudiants. Pour corriger la situation, le gouvernement fédéral a créé la Fondation canadienne des bourses du millénaire pour accorder un grand nombre de bourses. D'autres dispositions, comme des déductions fiscales, commencent à être mises en œuvre pour diminuer le fardeau économique des étudiants. On notera que le Québec a les frais de scolarité les moins élevés au pays.

Dans les faits, les fonds gouvernementaux ont été considérablement réduits et les compressions se sont poursuivies ces deux dernières années au point où les universités sont désormais en pleine crise financière. Ces compressions importantes conjuguées aux dispositions des conventions collectives ont conduit les universités à

Tableau 7. Répartition des revenus des universités en dollars courants, selon la source, de 1973-1974 à 1995-1996.

	1973-1974	1975-1976	1979-1980	1984-1985	1989-1990	1994-1995	1995-1996
Source ( % du total )							
Frais de scolarité	14,4	12,2	10,6	12,5	12,7	18,0	18,9
Total des gouvernements	75,9	78,5	78,5	75,3	74,0	67,1	64,9
Gouvernement fédéral	6,5	5,9	7,4	10,2	9,7	9,8	9,2
Gouvernements provinciaux et administrations locales	69,4	72,7	71,1	65,1	64,4	57,3	55,6
Total de sources privées	6,1	5,7	7,3	8,5	9,7	11,0	11,8
Dons et octrois non gouvernementaux	3,7	3,5	4,5	5,4	6,5	8,2	8,1
Revenus de placements	2,3	2,1	2,8	3,1	3,2	2,8	3,7
Autres	3,7	3,6	3,6	3,7	3,6	4,0	4,5
Total ( en milliers de dollars ) <sup>a</sup>	1 532 044	2 201 992	3 283 363	5 441 134	7 862 208	10 033 090	10 150 018

Source : ACMAU-CAUBO ( 1998 ).

<sup>a</sup> En dollars courants.

Tableau 8. Frais de scolarité, par année, de 1971 à 1998.

	1971	1975	1980	1985	1990	1995	1998
Frais ( en dollars courants )	516	558	705	1 030	1 483	2 414	3 067
Frais ( en dollars constants ) <sup>a</sup>	1 618	1 263	1 049	1 072	1 241	1 808	2 183

Source : Association des universités et collèges du Canada, Tuition Fees, Ottawa ( Ontario ), Canada, 1998. Document inédit obtenu à la suite d'une demande spéciale.

1986 = 100 en dollars constants.

s'endetter et à sabrer dans leur budget de fonctionnement, en réduisant le nombre de professeurs à temps plein et leur soutien aux infrastructures. Certaines se détériorent plus ou moins rapidement au point de perdre leur caractère fonctionnel, comme c'est le cas pour certaines bibliothèques. En 1996-1997, seules 3 des 29 universités ontariennes n'avaient pas de déficit tandis que l'ensemble des universités québécoises accusent pour 1998-1999 un déficit collectif d'environ 300 millions. La chasse aux revenus est donc ouverte.


En résumé, l'expansion des universités s'est poursuivie rapidement jusque dans les années 1970. La croissance s'est maintenue par la suite à un rythme moindre, la crise du pétrole en 1979 faisant sentir ses premiers effets. À partir de cette année-là, l'augmentation des moyens financiers disponibles a cessé de suivre la courbe de croissance des activités. Depuis 1989, et selon un décalage temporel entre les provinces, les budgets ont tous régressé en valeur nominale, pour amorcer à partir de 1991-1992 une véritable phase de compressions, entraînant les effets décrits ci-dessus.

Ce rappel permet de mettre en contexte l'évolution des activités d'aide au développement et la croissance récente de certaines activités de commercialisation, sans expliquer cependant la pertinence des formes émergentes d'internationalisation, lesquelles ont été stimulées par l'action simultanée de divers phénomènes, dont le développement technologique, l'accélération de la mondialisation ou encore l'institutionnalisation accrue de la collaboration scientifique.

Il convient aussi de noter que suivant sa position géographique, chaque région du pays a une affinité différente avec ses partenaires internationaux. Ainsi, on comprend aisément que la Colombie-Britannique témoigne d'un intérêt sans égal pour les relations avec le bassin Asie-Pacifique alors que le Québec a des relations étroites avec l'Europe et particulièrement la France.

La variété institutionnelle explique aussi pourquoi la nature et les degrés d'internationalisation des activités universitaires revêtent une multitude de formes. Nous ne prétendons nullement ici offrir une vision complète de la réalité. Cette dernière est si mouvante qu'un portrait trop précis perdrait vite sa valeur scientifique outre le fait qu'il ne dégagerait pas nécessairement les éléments les plus significatifs pour l'avenir. Cette variété est une richesse qui résiste certes à l'analyse mais qui est des plus précieuses dans la pratique.

## Conclusion



Il a été délibérément décidé de restreindre le présent ouvrage à quelque 300 pages. Chaque auteur a dû limiter son propos à une vingtaine de pages. On comprendra donc que nous ayons dû laisser dans l'ombre certains aspects particuliers de l'internationalisation, tels ceux reliés aux études avancées. Pour combler ces lacunes, et dans la mesure où la documentation existante nous le permettait, nous avons inséré des encadrés qui attirent l'attention sur une donnée, un commentaire, une analyse ou un point de vue. Ces encadrés relèvent entièrement du comité de rédaction et n'engagent que lui.

Nous tenons ici à remercier les auteurs qui se sont efforcés, chacun dans son champ particulier, d'établir une synthèse la plus éclairante possible. On notera qu'ils proviennent de provinces différentes, occupent au sein de leur université respective des fonctions diverses et témoignent d'une gamme étendue d'expériences internationales de collaboration aussi bien avec les pays développés qu'avec ceux en développement. Par ce choix délibéré, nous avons cherché à illustrer une variété de points de vue qui, sans se prétendre représentatifs, n'en offrent pas moins des éclairages différents et parfois contradictoires sur ce processus complexe qu'est l'internationalisation.

Les responsables de la publication ont été soutenus par un comité de rédaction où étaient aussi représentées diverses perceptions professionnelles et géographiques. Ce comité, dont les membres sont nommés dans la préface, a présidé au choix des auteurs et a procédé à une évaluation critique d'une première version de l'ouvrage.

Grâce au travail de tous ces collaborateurs, nous espérons que le lecteur sera en mesure de mieux cerner les particularités de l'internationalisation des universités canadiennes et d'ajouter sa propre réflexion sur le devenir de nos universités à l'aube du troisième millénaire !

# Aller-retour et va-et-vient : Le rayonnement international des universités canadiennes

*James Shute*

## Le rayonnement, une tradition

Le rayonnement est l'extension interactive de l'enseignement et des ressources d'apprentissage de l'université aux particuliers, aux groupes et aux collectivités à l'extérieur du campus : « Il profite tant à l'établissement d'enseignement qu'à la société que celui-ci dessert, en établissant un lien interactif plus direct entre les deux » ( Fuller et Waldron, 1989, p. 101 ). Cette définition du rayonnement ajoute un niveau d'échange et de dialogue à la relation classique à sens unique, axée sur le service. Fuller et Waldron ajoutent qu'une telle interaction avec la société engendre un savoir fondé directement sur des situations et des besoins concrets qui, à leur tour, étayent les fonctions universitaires. C'est cette conception du rayonnement ou de l'extension qui sert de cadre à ce chapitre et en inspire le titre. Grâce à leurs partenariats internationaux, les universités canadiennes se sont adonnées à des activités d'extension qui leur ont procuré des bénéfices et les ont aussi profondément influencées.

Le rayonnement et le service au public jouissent d'une longue et honorable histoire au sein des universités canadiennes. L'Université



Queen's a été la première au Canada à recourir au télé-enseignement, en 1888 ; l'Université de Toronto et l'Université McGill ont emboîté le pas peu de temps après. Dès le début du xx<sup>e</sup> siècle, les universités suivantes donnaient des cours d'été et avaient ouvert des services d'extension offrant des cours avec ou sans crédits, des conférences publiques, des cours du soir et des programmes de formation spécialisés : Alberta, Saskatchewan, Colombie-Britannique ( UBC ), Western Ontario, McMaster, Montréal, Acadia, Mount Allison, Nouveau-Brunswick ( UNB ) et Bishop's. Après la Première Guerre mondiale, le collège Khaki a répondu aux besoins des soldats démobilisés ; il a vu le jour sous la direction du recteur H.M. Tory, premier recteur de l'Université de l'Alberta, une université fondée à l'origine pour desservir les régions rurales de cette province ( Wilson *et al.*, 1970 ; Campbell, 1978 ). Des établissements tels que l'Université de la Saskatchewan étaient animés par les mêmes sentiments que ceux exprimés en 1908 par le premier président de l'université, W.C. Murray :

Le mot d'ordre de l'université doit être le service à l'État tant dans les domaines qui assurent le bonheur et la vertu que dans ceux qui procurent la richesse. [ ... ] Il va de soi que l'université mette à la portée de l'étudiant solitaire, du citadin éloigné, de l'agriculteur dans ses heures de loisirs, ou des mères et des filles au foyer, des possibilités d'accroître leurs connaissances et leur plaisir. [ ... ] Que le travail se déroule dans les limites d'un campus ou dans tous les coins de la province, il ne faudrait jamais perdre de vue qu'il s'agit d'une université du peuple, créée pour le peuple et consacrée par le peuple à l'avancement du savoir et à la promotion du bonheur et de la vertu.

Cité dans Campbell, ( 1978, p. 147 )

En 1928, l'Université St. Francis Xavier a créé son département de l'extension, sous la direction de Moses Coady, pour faire la promotion des buts sociaux du mouvement antigonish en Nouvelle-Écosse.

Au cours des années 1930, époque d'expérimentation et de créativité sociale au Canada, les universités ont présidé à la formation de la Canadian Association for Adult Education, du Frontier College, du New Canada Movement, de la Farmer's University of the Air et de la Banff School of Fine Arts. Entre les deux guerres, les programmes de la Workers Education Association ont profité du soutien, sur le plan du tutorat, des bibliothèques et des finances, d'universités telles que Queen's, McMaster, Toronto et Western. Le personnel des universités a également contribué à la création de Radio-Canada, du National

Farm Radio Forum, du National Citizens Forum et d'une foule d'organisations non gouvernementales ( ONG ) créées pour servir le Canada et, subséquemment, la communauté mondiale ( Crowley, 1988 ). Après la Seconde Guerre mondiale, les services d'extension des universités ont pris de l'ampleur ; de nouvelles formes de télé-enseignement ont vu le jour, qui faisaient appel à la radio, au courrier, à la télévision, à la vidéo et aux ordinateurs ; de vastes programmes universitaires sans crédits ont été offerts à la population ; et l'on a créé des programmes universitaires consacrés exclusivement à l'éducation ouverte — Athabasca et Télé-université ( Faris, 1975 ). En 1969, dans la foulée des recommandations de la Commission Parent au milieu des années 1960, l'Université du Québec a vu le jour afin d'innover et de desservir les étudiants à temps partiel ( Whitelaw, 1978 ).

Ce portrait est loin de correspondre à l'image d'une université vieux jeu, élitiste et repliée sur elle-même. Je suis d'avis que c'est précisément cette longue tradition de rayonnement et de relation avec la collectivité qui a incité les nombreuses universités canadiennes à faire porter tout naturellement le regard au-delà des frontières provinciales et nationales et à assumer un rôle international à la fin des années 1960 et au cours des années 1970. Cette adoption précoce et explicite de rôles internationaux par certaines universités canadiennes découlait directement de leur engagement envers les collectivités dont elles sont issues et dont elles font toujours partie. L'on pourrait même aller jusqu'à dire que bon nombre de ces établissements qui ont la plus longue et la plus profonde expérience de rayonnement au sein de leur propre collectivité sont ceux-là mêmes qui ont été les plus actifs en matière de rayonnement international. Bien que ce ne soit qu'en 1967 qu'on ait vu apparaître le premier bureau international dans une université canadienne ( McAllister, 1998 ) ( ce qui signifie que l'internationalisation est un phénomène relativement récent dans l'éducation supérieure canadienne ), ce phénomène procède d'une longue tradition d'engagement communautaire au pays. Elle n'est pas le résultat des processus d'élaboration de politiques ( fondées avant tout sur des considérations géopolitiques ) qui ont orienté les universités du Royaume-Uni et des États-Unis vers le travail international encore plus tôt que le Canada. Pour comprendre l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Canada, il est donc essentiel de saisir le sens des responsabilités dont ont fait preuve pendant longtemps de nombreuses universités canadiennes en rapport avec leur milieu. Ces traditions expliquent aussi, du moins en partie, l'apparition des deux grands courants formateurs de l'internationalisation dans les universités canadiennes — la coopération au développement et les étudiants étrangers.

Il existe par ailleurs un point de vue divergent sur cette question, qui mérite qu'on s'y arrête. En deux mots, c'est que les activités internationales des universités canadiennes n'ont pas été considérées, par le passé, comme nécessairement reliées aux principales fonctions d'enseignement et de recherche des universités dans le contexte de la communauté canadienne ( AUCC, 1977, p. 4 )<sup>1</sup>. C'est ce que faisait remarquer en 1977 un comité de l'Association des universités et collèges du Canada ( AUCC ) et de la Société royale du Canada, qui ajoutait que les universités canadiennes avaient fait preuve d'une certaine étroitesse d'esprit, ce qui avait fait des interventions internationales l'exception plutôt que la règle. À la fin des années 1970 toutefois, on voyait se dessiner une attitude plus favorable à l'égard du développement international sur les campus canadiens au fur et à mesure que les universités prenaient conscience de leurs responsabilités internationales, particulièrement à l'égard des habitants du Tiers-Monde ( AUCC, 1977 )<sup>2</sup>. Ce point de vue a été repris bien souvent dans les critiques de l'internationalisation des universités canadiennes, particulièrement au cours des années 1960 et 1970. Il sous-entend que les universités ont l'obligation morale de développer leurs relations internationales avant tout, sinon exclusivement, dans le contexte de l'aide publique au développement ( APD ). Cette critique prétend que l'évolution rapide des relations internationales dans la période d'après Suez a isolé les universités canadiennes des réalités mondiales et que les universitaires canadiens se sont trouvés engagés sur le plan international plus ou moins malgré eux ( Walmsley, 1970, p. 3 ). En effet, tout au long des années 1960, une série de recommandations ont été formulées pour promouvoir l'internationalisation des universités, surtout dans l'optique de l'APD. Walmsley a elle-même recommandé, entre autres, la création d'un conseil universitaire du développement international, des subventions spéciales de l'Agence canadienne de développement international ( ACDI ) pour accroître les ressources des universités en matière de développement, une conférence de l'AUCC sur le développement et un bureau international sur chaque campus ( Walmsley, 1970 ). On n'a pas vraiment donné suite à ses recommandations à l'époque ( bien que certaines aient été effectivement mises en œuvre par la suite ), ce qui a laissé une nette impression que l'internationalisme était mal coordonné, dénué d'engagement et marginalisé dans des universités

<sup>1</sup> AUCC ( Association des universités et collèges du Canada ), 1977, Prix d'excellence de la Banque Scotia et de l'AUCC pour l'internationalisation, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ), document inédit.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

canadiennes étroites d'esprit et centrées sur l'Europe ( Walmsley 1970 ). Bien que ce point de vue ait un certain mérite sur le plan historique, il n'explique pas l'internationalisation rapide et manifeste des universités canadiennes dans les années 1980 et 1990.

## Coopération au développement

25

En 1961, le premier contrat passé avec une université et financé par le Bureau de l'aide extérieure ( précurseur de l'ACDI ) réunissait l'UBC et l'Université de Malaya dans un projet visant à lancer de nouveaux programmes universitaires en comptabilité et en administration des affaires. À la fin des années 1960, un nombre important de tels projets de « jumelage » avaient vu le jour, réunissant l'UBC avec l'Université du Rajasthan ; l'Université de l'Alberta avec Nairobi et le ministère de l'Éducation de la Thaïlande ; l'Université Laval avec le Rwanda et Tunis ; l'Université de la Saskatchewan avec Makerere ; l'Université de Guelph avec la University of the West Indies ( UWI ) et le Ghana ; l'Université du Manitoba avec Khon Kaen ; le Ghana et l'UWI ; l'Université de Toronto avec l'UWI et Lagos ; et l'Université McGill avec Nairobi. Il existait également d'autres projets avec des partenaires non universitaires. Bien qu'il s'agissait essentiellement de projets d'assistance technique ( qui laissaient présager, à certains égards, la place qu'allait prendre par la suite le transfert technologique ) destinés à permettre aux universités partenaires du monde en développement d'acquiescer un calibre international, le concept de jumelage sous-entendait un partenariat, une planification et une décision conjointes, des relations universitaires entre pairs, et des avantages réciproques ; ce concept sous-tendait bon nombre de ces premiers projets de coopération technique entre des universités ( Shute, 1972 ). Barnard a établi une distinction utile entre l'assistance technique et la coopération. Dans le premier cas, il s'agit de la prestation d'un service « limité dans le temps, ciblé sur une tâche et habituellement acontextuel, en ce qu'on porte relativement peu attention aux facteurs sociaux, organisationnels ou théoriques en jeu dans le projet ». La coopération « est fondée explicitement sur l'hypothèse de l'équité et sur le respect mutuel et la reconnaissance des forces et des limites particulières de chaque partie, du contexte socio-organisationnel, des intérêts en matière de recherche ainsi que des droits et des aptitudes de chacun de contribuer considérablement au travail » ( Barnard, 1988, p. 166-167 ). Les dichotomies supérieur-subalterne, nous-ils et avancé-arriéré n'ont pas toujours été la norme,

même lors des premières relations axées sur l'aide ( Shute, 1980, 1995 ). La plupart des projets se déroulaient dans des domaines appliqués, techniques et professionnels qui étaient ( et qui sont toujours ) en demande à l'étranger comme la santé, la gestion et le commerce, l'agriculture, l'éducation, le droit et le génie. Ce niveau d'activité internationale, qui constituait une nouveauté pour les universités canadiennes, aurait été impossible sans l'aide financière du Bureau de l'aide extérieure et, par la suite, de l'ACDI. Le partenariat entre l'ACDI et les universités se poursuit depuis près de 40 ans et, même si les procédures et les lignes directrices ont évolué ( et que les budgets ont diminué ), le partenariat en appui à la coopération Sud-Nord existe toujours. Il faut ajouter que les considérations politiques, outre les lignes directrices canadiennes générales en matière de politique étrangère et d'aide, n'ont que rarement dicté le contenu ou la démarche des partenariats entre les universités canadiennes et les universités des pays en développement. Qui plus est, au Canada, les universités ont entrepris de façon tout à fait autonome des initiatives internationales, sans encouragement provincial ou national ; cette situation contraste avec celle de pays, comme la Suède, où les gouvernements ont énoncé des objectifs nationaux en matière d'internationalisation aux termes desquels les universités se voyaient confier un rôle de premier plan. Un court examen des virages de l'aide canadienne au développement des années 1960 aux années 1990 devrait permettre de mettre en lumière certaines influences décisives qu'ont subies les relations entre l'ACDI et les universités.

Jusqu'en 1962, 95 p. 100 de l'aide canadienne était versée au Ceylan, à l'Inde et au Pakistan, tout d'abord dans le cadre du Plan Colombo de 1950, qui a amené la première vague d'étudiants étrangers dans les universités canadiennes. En 1970, 27 bénéficiaires de l'aide venaient du Commonwealth, ce qui attestait la rapide décolonisation de l'après-guerre ( Morrison, 1994 ). Simultanément, et en concordance avec la révolution tranquille au Québec, un programme francophone était lancé en 1961 ; en 1970, 21 pays africains étaient bénéficiaires de l'aide canadienne ( Morrison, 1994 ). Puisque les projets réalisés par les universités outre-mer dépendaient exclusivement du budget de l'aide, ils reflétaient cette distribution géographique, la plupart des partenaires des projets étant situés dans des pays du Commonwealth et des pays francophones. Six des 10 premiers bénéficiaires de l'aide en 1970 étaient des pays du Commonwealth et trois étaient des pays francophones. En 1990, deux de ces pays du Commonwealth, le Ghana et le Pakistan, et l'un des pays francophones figuraient toujours sur la liste, ainsi que trois autres pays

ou régions du Commonwealth ( le Bangladesh, la Jamaïque et la Conférence de coordination du développement de l'Afrique australe ) ; le Cameroun et l'Indonésie figuraient aussi parmi les 10 premiers. En 1970, le gouvernement Trudeau avait été élu et Maurice Strong avait été nommé à la présidence de ce qui, en 1968, était devenu l'ACDI. Sous son leadership, « le Canada est devenu un intervenant de premier plan en Afrique francophone, a mis en place un nouveau programme bilatéral en Amérique latine et a considérablement accru le nombre de pays bénéficiaires » ( Morrison, 1994, p. 126 ).

Dans les années 1960, il était très ardu pour les universités de passer un contrat avec le Bureau de l'aide extérieure. Tout d'abord, il n'existait aucun précédent au Canada pour de tels contrats. Deuxièmement, le Bureau avait peu d'expérience des relations avec les universités et les négociateurs des deux parties étaient souvent méfiants, sinon quelque peu hostiles les uns envers les autres. Troisièmement, les universités elles-mêmes n'avaient aucune expérience internationale en tant que telle, bien que, dans de nombreuses universités, l'intérêt était avivé par les expériences qu'avaient personnellement vécues à l'étranger divers professeurs, par l'esprit de l'époque, empreint d'espoir et d'énergie, par la prise de conscience de plus en plus grande des réalités mondiales au Canada et par un enthousiasme « pearsonien » à l'égard de l'importance modeste, mais croissante, du Canada sur la scène mondiale. Lors d'une réunion mémorable à Ottawa, au cours de laquelle un groupe d'internationalistes universitaires ont prié les hauts fonctionnaires de l'ACDI d'appuyer leur entrée sur la scène internationale, il est devenu évident que le milieu universitaire était plus prêt que l'ACDI à entreprendre des projets à caractère universitaire. Une certaine impatience et un scepticisme mutuels ont, depuis les années 1960, marqué jusqu'à un certain point les relations entre l'ACDI et les universités.

Au début des années 1970, la liste des pays bénéficiaires de l'ACDI comptait 67 pays ; on l'avait allongée plutôt que raccourcie comme on l'avait proposé ( et promis ) durant plusieurs années ( Morrison, 1994 ). Cette apparente incapacité d'épurer la liste d'admissibilité à l'APD canadienne avait persisté ; en 1998, 118 pays étaient admissibles à des projets de partenariat universitaires de volet 1 ( programmes ) et de volet 2 ( projets ). Au cours de cette période, le budget d'aide du Canada a triplé. Le nouveau Bangladesh a pris la place de l'Inde ; l'Ouganda a été rayé de la liste bilatérale ; et la Tanzanie est devenue le plus important bénéficiaire d'aide en Afrique. Le secteur de l'éducation a déployé le plus important effectif

d'assistance technique tout au long des années 1970 et au-delà. En 1973, par exemple, 493 des 970 éducateurs canadiens travaillant à l'étranger occupaient des postes dans des établissements post-secondaires, dont la moitié dans des universités du Sud ( MacKinnon, 1975 ). En 1990, le chiffre était passé à plus de 1 500 ( Pratt, 1994a, b ).

En 1979, Michel Dupuy, alors président de l'ACDI, a annoncé lors d'un atelier parrainé par l'AUCC à l'Université de Guelph que 37 universités canadiennes participaient à des projets financés par l'ACDI ( Dupuy, 1980 ). Au cours du mandat de M. Dupuy, l'ACDI s'est davantage alignée sur les objectifs de la politique étrangère. Depuis lors, le pourcentage de l'aide par rapport au produit intérieur brut ( PIB ) du Canada n'a cessé de diminuer, passant de 0,5 p. 100 à 0,27 p. 100 en 1998, soit le plus faible pourcentage en 30 ans. L'agence était présidée par M. Dupuy lorsqu'elle a créé son programme de la Coopération institutionnelle et des services au développement ( CISD ) au sein de la direction générale des programmes spéciaux, pour administrer les subventions aux institutions non gouvernementales, qui comprenaient les universités et les autres ONG. Toutefois, une part beaucoup plus grande du soutien de l'ACDI était orientée vers le secteur privé, surtout par l'entremise de la Direction du commerce et de l'industrie ( devenue par la suite la Direction générale du développement commercial ), instituée en 1971. Cette initiative est le résultat de ce que Pratt a appelé « un accès intime des lobbies commerciaux canadiens aux décideurs de l'État et l'ouverture générale de la politique publique canadienne aux intérêts des entreprises » ( Pratt, 1994a, p. 18 ) ; elle allait avoir des conséquences à long terme et probablement irréversibles sur la coopération universitaire au développement. Elle marquait une rupture par rapport à la réceptivité des programmes de l'ACDI, qui dénotait une approche plus compatible avec des liens avec les universités que les programmes plus directifs à caractère commercial qui ont commencé à dominer les programmes d'aide à la fin des années 1970 et particulièrement au cours des années 1980, avec l'arrivée d'un gouvernement conservateur à Ottawa.

Comme le souligne Morrison, les craintes voulant que le gouvernement de droite de Brian Mulroney, élu en 1984, adapte le programme d'aide à sa perspective idéologique ont été quelque peu atténuées en raison de la nomination de Joe Clark au poste de ministre des Affaires étrangères et aussi du rapport du comité Winegard ( *Qui doit en profiter ?* ) ( CPAECICC, 1987 ) sur l'aide au développement, qui a en fin de compte réitéré les objectifs traditionnels de développement humanitaire portant sur l'atténuation de



la pauvreté, le développement humain et l'éducation, une aide moins liée et un budget stable où l'aide atteindrait 0,5 p. 100 du produit national brut (PNB) (Pratt, 1994a, b). Malheureusement, le gouvernement (et l'ACDI) n'ont pas fait grand chose pour donner suite aux recommandations du rapport Winegard. En fait, le gouvernement conservateur a plutôt comprimé de façon draconienne le budget de l'ACDI, a donné son aval aux programmes d'ajustement structurels (PAS) imposés à de nombreux pays clients par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale, et a renoncé encore plus rapidement aux objectifs d'aide humanitaire formulés au cours du mandat de M. Dupuy. Lorsqu'ils ont repris le pouvoir, les libéraux ont comprimé encore davantage l'APD et ont assujéti de façon généralisée et sans vergogne les programmes d'aide aux priorités politiques et commerciales.

Tout au long des années 1980, les contrats avec les universités ont été signés avant tout dans le cadre de l'enveloppe du CISD portant sur le perfectionnement des ressources humaines. En 1990, cet effort ne représentait que 13 p. 100 des dépenses bilatérales de l'ACDI (Pratt, 1994a, b). En 1990 aussi, malgré des efforts répétés pour diminuer le nombre de pays bénéficiaires ou partenaires, on dénombrait 110 bénéficiaires nationaux et régionaux de l'APD canadienne (Morrison, 1994). Ce n'est probablement pas une coïncidence si, en 1989-1990, les projets universitaires ont atteint un nombre record, soit plus de 200 (Lemasson, 1993).

Au cours de cette période, peu d'études ont documenté l'expérience particulière des universités, si ce n'est l'analyse réalisée par Tossell (1980) pour le Conseil des sciences du Canada et portant sur la participation des universités au système alimentaire mondial. L'auteur a constaté que, de 1968 à 1978, les professeurs d'universités canadiennes avaient participé à 364 projets distincts portant sur le système alimentaire, le nombre le plus élevé (93) ayant été atteint en 1977. En 1974, les universitaires ont commencé à intervenir dans des projets financés par des organismes autres que l'ACDI ou le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), probablement en raison des moindres possibilités de participer aux projets de ces deux organismes. Tossell a estimé que, de 1968 à 1978, les universités canadiennes ont consacré 314 années-personne (une moyenne de 28 années-personne par année) à l'aide alimentaire, surtout par l'entremise de l'ACDI et du CRDI. Il a cerné un certain nombre de problèmes en matière de coopération avec l'ACDI et les universités et fait remarquer que l'expérience des universités « est une ressource précieuse qu'on n'a pas pleinement mise en valeur ».



Encadré 1

**L'appui de l'ACDI à la coopération universitaire : un aperçu**

En plus de permettre aux universités de participer aux projets bilatéraux, l'ACDI a créé un mécanisme important afin d'appuyer les liens institutionnels avec les universités et les collèges du Canada, soit le Programme des institutions d'éducation (PIE).

Le PIE a été créé en 1978 ; cette section spéciale de la Direction des organisations non gouvernementales a été intégrée à la nouvelle Direction de la coopération institutionnelle et des services au développement en 1980. Le PIE avait pour but de partager le savoir-faire et les ressources des établissements d'enseignement canadiens avec ceux de leurs homologues des pays en développement afin de permettre à ces derniers de contribuer de façon plus efficace au développement de leur pays et d'accroître du même coup les connaissances et l'expérience des établissements canadiens. Cette mission a évolué au fil des ans, mais on a toujours accordé la priorité au renforcement de la capacité des établissements des pays en développement.

Comme les autres secteurs de la Direction générale du partenariat canadien, le PIE est un programme « adapté aux besoins », c'est-à-dire qu'il répond aux propositions de projets rédigées et présentées par des établissements canadiens. Les principaux programmes du PIE, de la fin des années 1970 au début des années 1990, ont été le Programme de coopération universitaire, le Programme de coopération collégiale, le Programme de bourses des universités et le Programme des centres d'excellence. Les deux premiers programmes finançaient des liens entre les universités et les collèges du Canada et du monde en développement. Le Programme de bourses des universités a vu le jour en 1988 pour favoriser la scolarisation des étudiants des pays en développement. L'ACDI et des universités canadiennes finançaient conjointement les bourses. Les universités étaient chargées de choisir les étudiants et de payer leur séjour au Canada. L'ACDI payait les frais de déplacement, de scolarité, d'hébergement, ainsi que les livres. Au moins 25 p. 100 des étudiants devaient être des femmes la première année. Cette proportion devait passer à 50 p. 100 durant la troisième année du programme. Une deuxième phase a été lancée en 1991, le critère étant cette fois que les étudiants admis au Canada viennent d'établissements du monde en développement qui collaboraient déjà avec des universités canadiennes et que leur champ d'étude soit lié à un projet en voie d'exécution par des établissements du Canada et des pays en développement. Le programme a donné un sérieux coup de pouce aux activités de développement international en cours dans les universités canadiennes et a fait progresser leur internationalisation. Les centres d'excellence ont été lancés à la fin des années 1980 ; seuls deux ont été financés en 1989 et quatre en 1990. Les compressions budgétaires ont empêché la création d'autres centres.

Le PIE a été le premier secteur de l'ACDI à appuyer la coopération entre des universités canadiennes et des universités chinoises à la fin des années 1970. En 1984, l'AUCC a commencé à gérer le Programme de formation en gestion Canada-Chine. D'autres programmes de collaboration avec la Chine, également administrés par l'AUCC, lui ont succédé, notamment le Programme de jumelage d'universités Canada-Chine en 1988 et le Programme spécial de consolidation des liens universitaires en 1996. Ce scénario s'est répété dans le cas de l'appui accordé par l'ACDI à la coopération universitaire entre le Canada et la Thaïlande. En 1986, le Canada a commencé à administrer le Programme de liens institutionnels pour la Thaïlande et le Programme de micro-fonds, qui paie les déplacements des représentants des universités chargés d'élaborer des propositions avec des partenaires du Sud (par la suite intégrés au volet 2 du Programme de partenariat universitaire en coopération et développement [PUCD], décrit ci-après).

En 1992, le PIE de l'ACDI avait un budget de quelque 30 millions de dollars ; des consultants ont été embauchés pour faire son évaluation, notamment celle de l'efficacité des projets universitaires et collégiaux réalisés par l'entremise du programme. À la suite de ces rapports et de consultations avec l'AUCC, l'Association canadienne des collèges

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

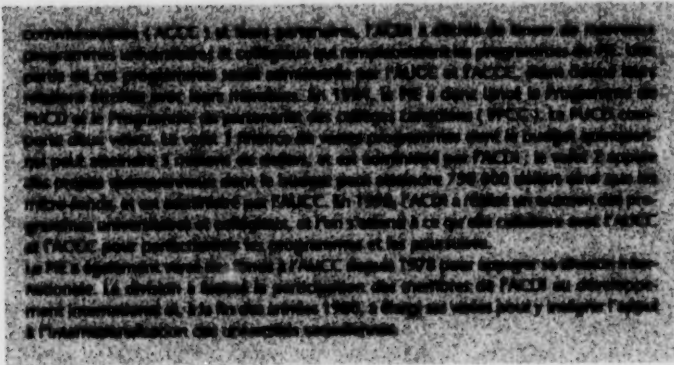
communautaire ( ACCC ) et leurs partenaires, l'ACDI a décidé de lancer de nouveaux programmes universitaires et collégiaux qui remplaceraient les programmes du PIE. Une partie de ces programmes serait administrée par l'AUCC et l'ACCC, étant donné leurs relations étroites avec leurs membres. En 1994, le PIE a donc lancé le Programme de PUCD et le Programme de partenariat des collèges canadiens ( PPCC ). Le PUCD comporte deux volets. Le volet 1 finance de vastes programmes dont le budget quinquennal peut atteindre 5 millions de dollars, et est administré par l'ACDI ; le volet 2 appuie des projets quinquennaux dont le budget peut atteindre 750 000 dollars ainsi que les micro-fonds, et est administré par l'AUCC. En 1998, l'ACDI a réalisé un examen des programmes universitaires et collégiaux, et l'on s'attend à ce qu'elle collabore avec l'AUCC et l'ACCC pour perfectionner les programmes et les poursuivre. Le PIE a également versé des fonds à l'AUCC depuis 1978 pour appuyer sa division internationale. La division a facilité la participation des membres de l'ACDI au développement international et, à la fin des années 1980, a élargi ses visées pour y intégrer l'appui à l'internationalisation des universités canadiennes.

( Tossell, 1980, p. 102 ) ; aujourd'hui, 19 ans plus tard, un très grand nombre d'universitaires pourraient sûrement réitérer ce point de vue.

Dans les années 1990, les gouvernements, tant libéral que conservateur, n'ont cessé de comprimer les budgets ; les considérations stratégiques ont dominé la planification de l'aide, y compris les intérêts en Europe de l'Est et dans les anciennes républiques soviétiques ; on s'est retiré graduellement de l'Afrique de l'Est et du Centre ; on a retiré de la liste des pays bénéficiaires l'Éthiopie et la Tanzanie, deux des pays les plus pauvres ; et on n'a eu de cesse de privilégier toujours davantage les intérêts privés et commerciaux ( Morrison, 1994 ). Pratt est d'avis que 1993 est l'année où « une ère de la politique d'aide canadienne prend fin, de façon plutôt douloureuse et chaotique » ( Pratt, 1994a, p. 20 ). Rawkins estime que les processus de changement à l'ACDI ont été « difficiles et confus » ( Rawkins, 1994, p. 82 ). Selon Broadhead et Pratt ( et sans doute bon nombre des membres du personnel des universités canadiennes ), « il est devenu de plus en plus complexe de traiter avec l'ACDI pour les ONG canadiennes depuis les premiers jours du programme adapté aux besoins » ( Broadhead et Pratt, 1994, p. 102 ). De nombreux observateurs, face à cette évolution en dents de scie de l'APD, pourraient être tentés d'abonder dans le sens de Therien, qui affirme que « le Canada a perdu son leadership dans le domaine de l'aide » et qu'« il est peu probable que l'aide canadienne puisse à nouveau afficher l'importance qu'elle a déjà eue » ( Therien, 1994, p. 330 ).

Pourtant, de nombreuses universités ont continué de lier leur sort, sur le plan international, au budget et au programme de l'ACDI et ont compté, à juste titre, sur le financement de la Direction générale du partenariat de l'ACDI pour financer leurs liens avec les





( Tossell, 1980, p. 102 ) ; aujourd'hui, 19 ans plus tard, un très grand nombre d'universitaires pourraient sûrement réitérer ce point de vue.

Dans les années 1990, les gouvernements, tant libéral que conservateur, n'ont cessé de comprimer les budgets ; les considérations stratégiques ont dominé la planification de l'aide, y compris les intérêts en Europe de l'Est et dans les anciennes républiques soviétiques ; on s'est retiré graduellement de l'Afrique de l'Est et du Centre ; on a retiré de la liste des pays bénéficiaires l'Éthiopie et la Tanzanie, deux des pays les plus pauvres ; et on n'a eu de cesse de privilégier toujours davantage les intérêts privés et commerciaux ( Morrison, 1994 ). Pratt est d'avis que 1993 est l'année où « une ère de la politique d'aide canadienne prend fin, de façon plutôt douloureuse et chaotique » ( Pratt, 1994a, p. 20 ). Rawkins estime que les processus de changement à l'ACDI ont été « difficiles et confus » ( Rawkins, 1994, p. 82 ). Selon Broadhead et Pratt ( et sans doute bon nombre des membres du personnel des universités canadiennes ), « il est devenu de plus en plus complexe de traiter avec l'ACDI pour les ONG canadiennes depuis les premiers jours du programme adapté aux besoins » ( Broadhead et Pratt, 1994, p. 102 ). De nombreux observateurs, face à cette évolution en dents de scie de l'APD, pourraient être tentés d'abonder dans le sens de Therien, qui affirme que « le Canada a perdu son leadership dans le domaine de l'aide » et qu'« il est peu probable que l'aide canadienne puisse à nouveau afficher l'importance qu'elle a déjà eue » ( Therien, 1994, p. 330 ).

Pourtant, de nombreuses universités ont continué de lier leur sort, sur le plan international, au budget et au programme de l'ACDI et ont compté, à juste titre, sur le financement de la Direction générale du partenariat de l'ACDI pour financer leurs liens avec les

pays en développement. Seule une faible proportion de leurs propositions reçoivent du financement et rares sont les projets retenus qui obtiennent un financement plus de cinq ans, ce qui représente une très courte période de temps pour atteindre les buts qu'on s'est fixés en matière de développement humain et institutionnel. Toutefois, les universités n'ont pas beaucoup d'autres sources de financement de programmes et de projets pour leurs partenariats dans le Sud, dont il existe un éventail impressionnant : quelque 2 326 projets de coopération au développement ont été mis en œuvre entre les universités du Canada et du Sud depuis le milieu des années 1970, selon la base de données CUPID ( Projets de développement international des universités canadiennes ) de l'AUCC, sans compter les 2 781 accords pour l'établissement de liens avec des universités et des établissements de recherche partout au monde. La plupart des universités canadiennes ont maintenant des partenaires dans le Sud ; bon nombre ont des bureaux internationaux ; et la grande majorité ont accordé une certaine priorité à l'internationalisation ( Knight, 1995 ). Paradoxalement, ces réussites de l'internationalisme universitaire se manifestent au moment même où toutes les sources de financement des universités se tarissent et où le financement de l'ACDI a diminué du tiers par rapport à 1979, année où Michel Dupuy, prenant la parole à Guelph, a fièrement annoncé que 37 universités ( un peu moins de la moitié du nombre actuel ) recevaient de l'argent de l'ACDI pour financer leurs projets.

Étant donné que les intérêts des universités sur le plan international continuent de prendre de l'ampleur malgré les perspectives du financement plutôt décourageantes de la part de l'ACDI, deux nouvelles tendances connexes sont apparues. L'une est la quête de nouveaux partenaires de financement, notamment dans le secteur privé et dans le système des institutions financières internationales ( IFI ). L'autre est le passage d'une coopération au développement de portée générale à des activités plus ciblées par projets, telles que le marketing des services éducatifs à des pays en mesure de les acheter. L'on peut se réjouir que Knight ( 1996 ) ait constaté que les impératifs commerciaux ne soient pas ce qui motive le plus les universités, mais je soupçonne qu'étant donné les pressions financières que continuent de subir les établissements, de tels motifs se seront de plus en plus répandus.

Les liens avec le CRDI dans les années 1970 représentaient la première diversification du financement du travail international au sein des universités canadiennes. Bien qu'à ses débuts le CRDI ait semblé hésitant à entretenir des liens avec les universités canadiennes sur le

plan de la recherche, la situation a évolué au point où le CRDI a appuyé une collaboration bien ciblée et productive, sur le plan de la recherche, entre les chercheurs des universités canadiennes et les chercheurs du Sud. Bon nombre de ces liens dans le domaine de la recherche ont perduré depuis l'achèvement du programme de recherche appuyé par le CRDI, ce qui a profité considérablement aux chercheurs des universités canadiennes ainsi qu'à leurs partenaires du Sud, sans oublier les milliers d'ultimes bénéficiaires des recherches parrainées par le CRDI partout au monde.

Évidemment, on a vu apparaître d'autres formes d'extension et de collaboration internationale comme les programmes de formation exécutés à l'étranger à l'intention de publics spécialisés, des cours à l'étranger pour les étudiants canadiens, des échanges entre étudiants et professeurs, des conférences, des ateliers, des projets de recherche, des programmes de télé-enseignement, des projets organisés conjointement avec d'autres universités canadiennes ainsi que des cabinets privés d'experts-conseils et, plus récemment, la commercialisation des services éducatifs à l'étranger. Bref, l'extension se présente sous plusieurs formes. Ce chapitre porte cependant sur les projets universitaires de coopération au développement, qui allient souvent bon nombre de ces formes.

## Évaluation des répercussions

Fait étonnant, peu de personnes se sont officiellement intéressées à documenter la coopération au développement par les universités ou à évaluer ses répercussions sur les universités participantes et les autres partenaires. Les commentateurs ont tendance à s'en tenir au tableau général et à accorder moins d'attention aux répercussions institutionnelles précises ( van den Bor et Shute 1991 ; Berry, 1995 ; Knight, 1995 ; Kerr, 1996 ; McAllister, 1996 ). Ils semblent s'entendre pour dire que les liens institutionnels sont passés de l'aide au partenariat et ils offrent habituellement des recommandations sur la conception et la gestion des partenariats les plus efficaces. On a toutefois publié peu d'études cherchant à évaluer des répercussions précises ou à partager l'expérience institutionnelle. La première étude du genre a été le compte rendu du travail de pionnière réalisé par Norma Walmsley ( Walmsley, 1970 ) ; commandée par l'ACDI, elle a été réalisée par Walmsley pour le compte de l'AUCC. L'auteure s'est penchée sur plusieurs éléments des activités de développement international dans 46 universités, couvrant l'ensemble des 10 provinces. Son



rapport demeure, que je sache, la seule étude exhaustive du genre et sa lecture conserve sa pertinence, surtout à titre de point de repère pour l'internationalisation de ces 46 établissements.

En 1981, l'AUCC a publié les résultats d'un symposium organisé à l'Université de Guelph dans le but d'évaluer l'expérience des grands projets universitaires financés par la direction des programmes bilatéraux de l'ACDI. Le personnel de l'ACDI et des représentants des universités du Canada et du Sud ont discuté de cinq projets universitaires. On ne sait trop si les universités canadiennes qui ont participé à cette rencontre ( École polytechnique de Montréal, UNB, McGill, Guelph et Alberta ) ont profité de cet échange d'expériences ( AUCC, 1980 ). On peut aussi se demander si l'ACDI a vraiment pris note de leurs expériences. Chose certaine, l'absence d'évaluation, tant des démarches que des résultats des projets, condamne de nombreuses universités à toujours recommencer les projets à la case départ, sans pouvoir tirer parti des apprentissages des autres. Malheureusement, cette façon de faire a été la norme. J'ai tenté, ailleurs, d'esquisser un correctif à cette lacune ( Shute, 1995 ). Le même projet universitaire a fait l'objet d'une thèse de doctorat qui a débouché sur deux publications ( Delage, 1987, 1988 ). Mes constatations remettaient en question les attentes classiques et pessimistes selon lesquelles l'indifférence et un déclin s'installeraient, une fois le projet terminé, et soulignaient l'importance d'une réflexion systématique sur les partenariats bien après l'achèvement officiel des travaux financés sous contrat. Par contre, les fonctionnaires des organismes de financement ne semblent intéressés qu'aux résultats à court terme et s'en remettent probablement davantage aux rapports des consultants qu'aux analyses universitaires ( GGA, 1991 ). En raison du manque de preuves empiriques, il est difficile de se prononcer en toute connaissance de cause sur la mesure dans laquelle les commentaires sur les projets de développement trouvent leur place dans les structures, les programmes d'études, les programmes d'échange, la recherche ou même les relations entre les anciens des universités canadiennes. Néanmoins, les preuves indicatives donnent fortement à croire qu'il existe de profondes et vastes répercussions, et que les universités et leur clientèle canadienne ont considérablement profité chez elles de leurs activités à l'étranger. Il reste aux établissements individuels au Canada à documenter plus complètement et de façon plus analytique l'ampleur de ces avantages, peut-être au moyen d'une application systématique de mesures d'assurance de la qualité.



## Résultats de la coopération au développement

En mettant l'accent sur des objectifs précis de développement, surtout ceux du renforcement institutionnel et du renforcement de la capacité, les projets de coopération au développement des universités ont permis d'établir des liens permanents entre les universités canadiennes et leurs partenaires en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les Antilles, et, dans une moindre mesure, au Moyen-Orient même si, une fois terminé le financement par le bailleur de fonds officiel, les ressources financières affectées au maintien de tels liens sont négligeables. Le maintien de tels liens institutionnels n'a rien d'étonnant. Toutefois, on a pu relever une série d'effets inattendus, notamment la constitution d'un groupe impressionnant d'universitaires canadiens possédant une expérience directe du développement et un savoir-faire en la matière.

Beaucoup de ces personnes sont sollicitées à titre de consultants et de conseillers auprès d'organismes internationaux tels que les Nations Unies, les IFI, le réseau du Consultative Group for Agricultural Research, les ONG ainsi que l'ACDI et le CRDI eux-mêmes. Un nombre important ont siégé aux conseils d'ONG telles que Cansave, Oxfam, l'Entraide universitaire mondiale du Canada ( EUMC ), le Réseau radiophonique agricole des pays en développement, le Conseil canadien pour la coopération internationale, le Comité central mentionné et de nombreuses autres organisations ( comme le CRDI ) qui ont à cœur le développement économique et social international. Deux ONG de développement bien en vue, soit la Canadian University Service Overseas et l'EUMC, ont eu durant de nombreuses années une présence officielle sur de nombreux campus canadiens. Et les membres du corps professoral qui jouissaient d'une expérience à l'étranger ont été ceux qui ont ramené cette expérience ( acquise dans le Sud ou ailleurs à l'étranger ) dans leur salle de classe, leur laboratoire et leur département, ce qui a donné lieu à une bonne part de l'internationalisation qu'on observe actuellement dans les universités du Canada. Les recherches et les publications sur une grande variété de questions de développement ont été abondantes, bien qu'on ne les ait pas tout d'abord perçues comme importantes pour la coopération au développement ( surtout chez les personnes axées uniquement sur l'assistance technique ) ; néanmoins, ces recherches ont considérablement contribué à l'enrichissement des connaissances sur le développement. La plupart des professeurs participants ont probablement intégré leur expérience du développement aux cours et aux recherches qui ont suivi, ce qui a eu un effet marqué sur l'internationalisation du milieu d'apprentissage dans les campus même si certains professeurs n'ont pas emboîté le pas.

L'effet à long terme sur les universités et la société canadienne des milliers d'étudiants internationaux de deuxième et troisième cycle qui ont étudié dans une université canadienne, soit pour de courtes périodes ou pour le temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme, représente probablement l'une des conséquences les plus importantes. Leur contribution à la dimension internationale du milieu universitaire canadien est immense ; leur contribution à la recherche universitaire, indispensable ; et leur contribution à l'économie canadienne, tant durant leur séjour ici qu'après leur retour à des postes de direction dans leur pays, presque incommensurable. De nombreux étudiants sont venus au Canada à titre de participants à des projets universitaires, mais il faut rappeler que les étudiants étrangers sont tout d'abord venus au Canada en grand nombre bien avant les projets de jumelage, soit après l'adoption du Plan Colombo, en 1950, et du Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan, en 1960. Par conséquent, il est probablement logique de considérer 1950 comme l'année où les universités canadiennes ont commencé à se donner une dimension internationale ( Shute 1996 ).

Par ailleurs, les étudiants canadiens de premier, de deuxième ou de troisième cycle ont énormément profité des possibilités de recherche et d'études créées par ces projets universitaires. Beaucoup de ces étudiants ont poursuivi une carrière sur le plan international ( et ont aussi aidé à sensibiliser les citoyens canadiens ) après avoir été stimulés par ces occasions d'acquérir une connaissance directe des réalités du Sud et des réactions du Canada à ces réalités.

Les projets de développement, et particulièrement les professeurs qui ont participé à ces projets, ont exercé une influence directe sur les programmes d'études universitaires au Canada. Déjà en 1970, Walmsley pouvait énumérer un grand nombre de ces projets et de ces professeurs. Au moins 11 universités canadiennes offrent maintenant des concentrations ou des spécialisations en développement international dans leurs programmes de premier cycle tandis qu'un nombre considérable offrent des programmes de deuxième et de troisième cycle en développement international. On trouvera au chapitre 3 une discussion détaillée des programmes d'études qui traite plus particulièrement des études de premier cycle.

Parmi les autres effets imprévus, mentionnons les liens et les réseaux institutionnels Sud-Sud, Nord-Nord et Sud-Nord engendrés par les projets universitaires de coopération technique ( Shute et van den Bor, 1994 ). Aujourd'hui, de tels liens sont souvent partie intégrante des projets de coopération de volets 1 et 2.

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

## Incident 3

L'acte de développement de l'internationalisation  
des universités canadiennes

Les projets de coopération au développement financés par l'ACDC ont souvent été de nature à susciter des réactions très diverses au sein des établissements ainsi que de la communauté académique. Par exemple, lorsque l'ACDC a financé son dernier projet d'internationalisation internationale à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dans le cadre de « Contribution des projets de développement international universitaires à l'internationalisation », l'Association a été renvoyée que l'intention de développement en matière de l'UQAM avait produit de nombreux résultats bénéfiques, y compris la création d'un centre d'orientation, l'ouverture d'un bureau dans l'étranger et la mise à jour du plan de développement d'échange d'étudiants avec le Canada qui de l'Université (moins 30 étudiants ont participé), un nouveau cours d'enseignement en français, une offre de maîtrise et deux titres de doctorat par des étudiants québécois et les professeurs universitaires de l'étranger, plus de 200 000 dollars de financement (soutien du CRIU) pour des projets de recherche sur les langues et les cultures de recherche dans l'éducation, plusieurs articles de recherche originales dans des revues internationales, une exposition de films et de films de l'Amérique et l'internationalisation (études universitaires dans la section spéciale de l'éducation de l'éducation).

Par contre, certains universitaires ont été très déçus de ne pas avoir de projets dans des universités canadiennes, les résultats auraient probablement été à la fois la direction des universités et les travaux de l'UQAM sur-mont.

## Paradoxes et politiques

Bien que la coopération au développement soit issue naturellement de la tradition canadienne d'extension, il est vrai que, jusqu'à relativement récemment, rares étaient les universités canadiennes dont l'énoncé de mission et les plans opérationnels renfermaient des objectifs explicites d'extension internationale. Exception faite de l'Université de Guelph en 1972, rares sont les universités, s'il en est, qui ont agi en ce sens avant les années 1980 et 1990. L'une des implications de cet oubli, c'est que dans certaines universités, la coopération au développement (et par extension, l'activité internationale en général) n'était pas vraiment une priorité. Il est certes vrai que certains administrateurs universitaires considéraient les activités dans le domaine du développement international comme de la charité, comme de l'aide aux démunis, comme quelque chose à faire seulement si l'on disposait de financement extérieur, et certainement pas comme l'une des priorités centrales de l'établissement. On a mis plus de temps qu'on ne l'aurait dû à contrer ce point de vue. Au milieu des années 1990 toutefois, Knight pouvait rapporter que 72 p. 100



## Encadré 2

**L'aide au développement et l'internationalisation des universités canadiennes**

Les projets de coopération au développement financés par l'ACDI ont souvent eu de profondes répercussions non seulement sur les pays en développement mais aussi sur les universités canadiennes. Par exemple, lorsque l'AUCC a décerné son dernier prix d'excellence en internationalisation à l'Université du Québec à Montréal ( UQAM ) dans la catégorie « Contribution des projets de développement international universitaire à l'internationalisation », l'Association a fait remarquer que l'initiative de développement en Amazonie de l'UQAM avait produit de nombreux résultats bénéfiques, y compris un contenu plus étoffé concernant l'Amazonie dans plusieurs cours d'écologie de niveau supérieur, la création de programmes d'échange d'étudiants tant du Canada que de l'Amazonie ( auquel 55 étudiants ont participé ), un nouveau cours d'introduction en portugais, une thèse de maîtrise et deux thèses de doctorat par des étudiants québécois sur les problèmes environnementaux au Brésil, plus de 600 000 dollars de financement ( surtout du CRDI ) pour des projets de recherche sur les origines et les effets du mercure dans l'Amazonie plusieurs articles de recherche originaux dans des revues internationales, une exposition de fleurs et de fruits de l'Amazonie et l'introduction d'espèces amazoniennes dans la section tropicale du Biodôme de Montréal.

Si l'on devait interroger systématiquement tous les directeurs de projet dans des universités canadiennes, les résultats surprendraient probablement à la fois la direction des universités et les bailleurs de fonds eux-mêmes !

37

## Paradoxes et politiques

Bien que la coopération au développement soit issue naturellement de la tradition canadienne d'extension, il est vrai que, jusqu'à relativement récemment, rares étaient les universités canadiennes dont l'énoncé de mission et les plans opérationnels renfermaient des objectifs explicites d'extension internationale. Exception faite de l'Université de Guelph en 1972, rares sont les universités, s'il en est, qui ont agi en ce sens avant les années 1980 et 1990. L'une des implications de cet oubli, c'est que dans certaines universités, la coopération au développement ( et par extension, l'activité internationale en général ) n'était pas vraiment une priorité. Il est certes vrai que certains administrateurs universitaires considéraient les activités dans le domaine du développement international comme de la charité, comme de l'aide aux démunis, comme quelque chose à faire seulement si l'on disposait de financement extérieur, et certainement pas comme l'une des priorités centrales de l'établissement. On a mis plus de temps qu'on ne l'aurait dû à contrer ce point de vue. Au milieu des années 1990 toutefois, Knight pouvait rapporter que 72 p. 100

des universités contenaient des références précises à l'internationalisme dans leur énoncé de mission et que les deux tiers des plans stratégiques faisaient état de l'internationalisme ( Knight, 1995 ). Évidemment, les énoncés de mission n'orientent pas inévitablement ou uniformément les pratiques courantes. Il reste que des professions de foi explicites envers l'internationalisation dans de tels énoncés équivalent à des engagements de la part des universités, peu importe les contraintes générales ou la disponibilité des ressources humaines.

Quant aux politiques qui orientent la pratique en matière de coopération au développement, certaines universités canadiennes ( mais de toute évidence pas beaucoup ) ont formulé des critères de bonne pratique. De telles politiques orientent les décisions des universités concernant les questions d'éthique qui se posent souvent lorsqu'on étudie des projets, des partenaires et des modes de fonctionnement ( McAllister, 1996 ).

L'hypothèse voulant que les universitaires canadiens aient désormais à cœur l'internationalisation soulève certaines questions en matière de politique, dont les plus pertinentes pour l'extension et ses répercussions sont les suivantes :

- ✦ *Renouvellement du corps professoral* — Avec la vague de retraites anticipées des années 1990 et la capacité amoindrie d'embaucher du personnel de remplacement en puisant dans le traditionnel bassin cosmopolite de professeurs potentiels, les universités ont perdu ( du moins en service direct ) un grand nombre de professeurs les plus chevronnés en développement international. Bien qu'ils demeurent souvent disponibles à titre de consultants ou affiliés à l'université d'une façon ou d'une autre, ils ne participent habituellement plus à l'enseignement régulier, à la recherche, à la supervision des étudiants de troisième cycle, ou à la conception et à la gestion des projets. Il s'agit là d'une lourde perte pour les projets internationaux universitaires, à moins qu'on ne puisse convaincre ces jeunes retraités de continuer de jouer leur rôle d'une façon ou d'une autre. Les répercussions de cette perte sur le renouvellement du corps professoral sont évidentes. Lors du recrutement de nouveaux professeurs ( lorsque cette situation est envisageable ), la mission internationale de l'université devrait être l'un des critères d'évaluation tant de l'expérience du candidat que de son potentiel ( ainsi que de son éventuel rendement ). De plus, les membres du corps professoral, toutes générations confondues, devraient avoir la chance d'acquérir de l'expérience à l'extérieur du Canada, particulièrement en



matière de coopération au développement dans le Sud. Sans cette « dose d'entretien » d'exposition permanente au travail international et d'expérience en la matière pour les membres du corps professoral, au moyen de diverses formes d'extension internationale dans les universités, on ne saurait s'attendre à voir s'étendre l'internationalisation des programmes d'études, de la recherche, de la mobilité des étudiants, de la sensibilisation aux étudiants étrangers et ainsi de suite ; en outre, les répercussions à long terme de l'expérience dans les pays en développement sur les milieux universitaires et la société au Canada diminueront.

- ♦ *Soutien administratif* — Comme on l'a souvent observé ( Shute, 1970, 1980, 1996 ; Knight 1994, 1995 ), un soutien administratif réel et de haut niveau ( préférablement dans le cadre d'une politique publiée ) est une condition indispensable de l'internationalisation. Trop rares sont les cadres supérieurs des universités qui jouissent d'une solide expérience du travail à l'étranger ; il peut donc arriver qu'ils ne voient pas toujours le besoin d'intégrer des objectifs et des politiques de portée internationale dans les missions et les budgets généraux des universités. Moins nombreux encore sont ceux qui ont une expérience du développement ou même une idée précise des énormes contributions que les projets de coopération au développement peuvent faire à l'internationalisation dans son ensemble. Certains de ces gestionnaires universitaires peuvent considérer que le développement n'a rien à voir avec l'internationalisation. S'il n'y a pas de vision et de réel engagement au sommet, les professeurs et les étudiants auront peine à faire sortir les activités internationales de la marginalisation. De plus, l'absence d'appréciation institutionnelle de la coopération au développement pourrait bien miner tout ce qu'a apporté, tant aux universités qu'à la société, l'expérience Nord-Sud acquise par les universités canadiennes au cours des 20 à 30 dernières années.
- ♦ *Mémoire* — Les universités se distinguent des cabinets d'experts-conseils par leur aptitude à tirer des leçons des expériences consignées et analysées. Les pressions sur le plan des finances et du personnel et même le manque d'espace peuvent entraver la constitution systémique par une université d'une banque de renseignements sur l'expérience du développement international. Les nouveaux projets pourraient tirer parti de la conception, de la mise en œuvre, de l'évaluation et



de l'analyse des projets antérieurs. Or, il est plutôt rare qu'on respecte cette règle empirique évidente. Il serait également utile d'étendre ce principe au partage des expériences entre les universités, mais il semble que cela se fasse tout aussi rarement.

Au niveau national, la mémoire des principaux intervenants sur la scène universitaire devrait être mise à contribution. De nombreux universitaires dynamiques et prévoyants ont contribué à la vie des universités canadiennes, dont Douglas Anglin, Ralph Campbell, Gerald Helleiner, Michael Oliver, Cranford Pratt, Leonard Siemens, Thomas Symons Fraser Taylor, Norma Walmsley et William Winegard. Il faut préserver leurs mémoires individuelle et collective. On peut se demander ce qu'on a conservé de l'expérience de King Gordon et de Francis Leddy.

- ♦ *Intégration* — Trop rares sont les universités qui ont intégré l'expérience de coopération au développement à la vie de leur campus, malgré les avantages évidents que cela peut procurer. Il faut déployer des efforts systématiques pour tirer parti de l'expérience acquise par les professeurs outre-mer, qu'il s'agisse d'enseignement, des programmes de recherche et de publication ou du service communautaire. Trop rares sont les directeurs de département et les doyens de faculté qui accordent de l'importance aux activités internationales, particulièrement en matière de développement, lorsqu'ils procèdent aux évaluations du personnel. Trop rares sont les cadres supérieurs qui considèrent la coopération au développement comme partie intégrante de l'internationalisation, et ce, malgré la grande part de l'internationalisation ( qu'ils supportent par ailleurs presque à l'unanimité ) qui découle directement des relations des universités avec le Sud. On court aussi le risque que les pressions financières exercées sur les universités rompent encore davantage les liens naturels qui existent entre les projets de coopération au développement et le programme plus général d'internationalisation, à mesure que les gestionnaires des universités sépareront les activités internationales rémunératrices du mandat traditionnel d'enseignement, de recherche et de service communautaire au pays.
- ♦ *Évaluation des progrès* — Une fois qu'un établissement s'est engagé sur la voie de l'internationalisation, il lui faut probablement trouver des mécanismes pour évaluer ses progrès. Si « petit à petit l'oiseau fait son nid », il faut probablement un ensemble de critères ou de points de repère pour évaluer cette



croissance. Les universités canadiennes peuvent tirer parti de certains des travaux sur les critères d'évaluation de la qualité dans le domaine de l'internationalisation qui se font partout au monde ( Vroeljenstijn, 1995 ; OCDE, 1996a ; Fielden, 1997 ; Fogelberg et Pajala, 1997 ; Irvine, 1998 ). Mais ce travail d'évaluation fait souvent fi du fait que la coopération au développement est un élément critique de l'internationalisation. On éprouve un besoin urgent d'analyser les répercussions de la coopération au développement sur les étudiants canadiens et internationaux. Les études du devenir et de l'impact des étudiants étrangers et canadiens qui participent aux projets de coopération au développement ne sont que trop rares, comme le sont les études de suivi de la répercussion du contenu en développement des programmes de premier cycle sur les diplômés ( Shute *et al.*, 1985 ).

- ♦ *Considérations financières* — Étant donné la réduction inexorable et lamentable de l'APD canadienne et ses effets défavorables sur la capacité des universités en matière de coopération au développement international, conjugués au désinvestissement public en éducation supérieure dans plusieurs provinces, il est nécessaire de s'interroger sur l'opportunité de solliciter des alliances avec le secteur privé dans le cadre d'appels d'offres internationaux, d'accroître les revenus en recrutant des étudiants étrangers payant les pleins frais de scolarité, ou de réduire les services et les programmes. C'est en vertu d'un tel modèle que la coopération au développement se transforme en commercialisation de produits et de services d'éducation ( Knight, 1996 ). La façon dont les universités utiliseront les partenariats, les alliances et les mécanismes d'affectation de ressources pour faire face à ces pressions financières représentera probablement le principal test de leur engagement envers l'internationalisation. Ce qui ressort clairement de cette analyse, c'est que les universités devraient prévoir une baisse continue des sources canadiennes de financement de l'APD et ainsi diversifier leurs sources financières pour les relations Nord-Sud ou adapter les budgets limités d'APD qu'elles reçoivent à leurs propres objectifs universitaires humanitaires, ou les deux. Ce serait faire preuve de naïveté que de prétendre que les universités jouissent d'un appui autre que marginal de l'ACDI ou qu'elles occupent une place importante dans l'APD canadienne.

Encadré 3

**L'importance de la créativité et de l'innovation**

Entretien avec Lewis Perinbam, OC, mars 1999

42

*Vous avez joué un rôle de premier plan dans la participation des universités et des collèges du Canada au développement international. Pourquoi vous êtes-vous autant consacré au secteur de l'éducation ?*

Parce que j'étais conscient de la contribution importante et du rôle unique de nos universités et collèges sur le plan du développement, plus particulièrement en ce qui a trait à l'établissement de liens avec leurs homologues des pays en développement. Jusqu'au début des années 1970, l'ACDI donnait aux universités le mandat d'exécuter certaines tâches qu'elle définissait, et les universités n'étaient que des organismes d'exécution. Les décisions relatives aux projets relevaient exclusivement de l'ACDI ; les universités faisaient une soumission pour l'ACDI, ce pour quoi elles étaient payées.

Je voulais que les universités et les collèges puissent prendre l'initiative de concevoir leurs propres programmes en collaboration avec leurs partenaires étrangers et les exécuter de façon autonome. L'ACDI, par l'intermédiaire de ce qui était alors la direction générale des programmes spéciaux ( aujourd'hui la direction générale du partenariat canadien ), allouait des fonds en fonction de la contribution non financière de l'université ou du collège, qui devait rendre compte de leur utilisation. Les projets eux-mêmes ne relevaient pas de l'ACDI. L'aide financière était généreuse et prévoyait des frais généraux de 10 à 15 p. 100. C'était un moyen pratique et efficace pour l'ACDI de tirer profit de l'expérience, des connaissances et des ressources dont disposaient les universités et les collèges. L'ACDI n'intervenait pas dans l'exécution des programmes, comme c'était le cas avec tous les projets bilatéraux qu'elle attribuait à des sous-traitants. Ainsi, l'ACDI, le Canada et les pays en voie de développement bénéficiaient énormément de l'esprit d'entreprise, de l'imagination et de la créativité des établissements universitaires et collégiaux.

*Quels furent les principaux obstacles dans la mise en place de ce programme ?*

Le premier découlait des procédures établies par l'ACDI, qui faisaient en sorte qu'elle dirigeait toujours tout. Les gouvernements ont habituellement le désir de diriger, de contrôler et d'obliger les autres à se plier aux procédures et aux critères qu'ils imposent. L'idée de laisser les collèges et les universités diriger eux-mêmes leurs programmes était inconcevable pour de nombreux bureaucrates.

Deuxièmement, nombre de fonctionnaires ne comprenaient pas le fonctionnement des collèges et des universités. L'un des principes fondamentaux des programmes des ONG était que l'ACDI respecte l'indépendance, l'intégrité et la personnalité des ONG ; nous appliquions la même politique aux collèges et aux universités, et il a fallu du temps pour que les personnes visées l'acceptent.

Cependant, alors que le programme prenait de l'ampleur, d'autres intervenants, notamment l'AUCC et l'ACCC, se manifestèrent et le traitement des projets, qui comprend maintenant l'approbation ministérielle des contributions de l'ACDI, devint un véritable tour de force. Quand il faut attendre deux ans pour qu'une décision soit rendue sur une proposition universitaire, vous pouvez dire adieu à la créativité et à l'innovation. Vous travaillez avec des bureaucrates, qu'ils soient à l'ACDI, à l'AUCC ou à l'ACCC. Bien que l'ACDI joue un rôle de premier plan dans l'établissement des procédures, l'AUCC et l'ACCC doivent les accepter.

Le troisième problème survint alors que le programme avait pris une vitesse de croisière et visait un nombre croissant d'universités. Certaines d'entre elles commirent la grave erreur de demander à la Direction générale des programmes spéciaux ( DGPS )

d'offrir le même pourcentage pour les frais généraux que la Direction générale des programmes bilatéraux lorsque cette dernière utilisait leurs services en sous-traitance. Les deux programmes de l'ACDI fonctionnaient selon des principes complètement différents. Alors que les universités étaient les seules responsables des projets quand elles travaillaient pour la DGPS, elles n'avaient pas autant de liberté avec les contrats de la direction générale des programmes bilatéraux. Cette demande concernant les frais généraux réduisit le nombre de projets que l'ACDI pouvait financer et empêcha de nombreuses universités de participer au programme. Plus important encore, cela donna à l'ACDI une plus grande emprise sur le programme et limita l'indépendance, la liberté et la souplesse dont bénéficiaient les universités, en plus d'entraîner une ingérence bureaucratique accrue et des exigences de rapport plus sévères.

*Qu'est-ce que votre expérience révèle sur la bureaucratisation croissante du développement international ?*

La bureaucratisation, bien qu'elle soit inévitable dans une certaine mesure en raison de l'élargissement des programmes et de l'augmentation des budgets, freine le développement international. Cela crée une frustration chez ceux qui considèrent le développement international comme une entreprise humanitaire qui tente de libérer des gens de la pauvreté et du désespoir. Fait plus important encore, elle a contribué à la croissance d'une nouvelle industrie du développement. Bien que les programmes de développement soient habituellement administrés par des idéalistes bien intentionnés, ils sont souvent prisonniers, comme d'autres industries, d'un système arrogant, autoprotecteur et conçu pour se perpétuer. Des forces sur lesquelles ces gens n'ont aucune maîtrise minent, voire détruisent, l'idéalisme et l'esprit de bénévolat qui les caractérisent.

Pourtant, malgré leurs faiblesses, les organismes et les programmes de développement réalisent de grandes choses et représentent notre plus grand espoir pour l'avenir. Ils incarnent de façon optimale les valeurs qui sont au cœur de notre société démocratique et ouverte — des valeurs qui incitent les gens à s'entraider.

Le défi auquel les universités sont confrontées consiste à reconnaître ce qui leur arrive dans cette « industrie du développement ». Elles doivent comprendre que le prix exigé par le gouvernement en retour du financement peut être excessif, déraisonnable et nuisible aux propres intérêts du gouvernement, car il entraîne un asservissement au lieu d'un respect mutuel et d'une saine collaboration. La tâche première des universités consiste à convaincre le gouvernement de l'intérêt qu'il a à respecter leur indépendance et leur personnalité, et des avantages que cela représente. Celles-ci doivent démontrer qu'en concentrant leurs efforts sur leurs programmes, au lieu de satisfaire les demandes de bureaucrates subalternes, souvent mesquines, tatillonnes et découlant d'une envie de contrôler, elles offriront de meilleurs programmes, favorables à l'image du Canada et source de fierté pour le gouvernement et, espérons-le, les bureaucrates. Il faut reconnaître que les bureaucrates doivent souvent respecter des directives sévères et des contraintes, et qu'ils sont responsables de l'utilisation des fonds publics, mais cela ne devrait pas justifier le traitement déraisonnable des universités. Si les universités ont le courage, l'imagination et la vision nécessaires pour faire preuve de leadership, elles occuperont une place influente et privilégiée dans le domaine du développement et enrichiront celui-ci, ce qui leur vaudra respect et admiration de tous.

*Est-ce que les diplômés ont changé ? Recherchent-ils quelque chose de différent par rapport aux étudiants bénévoles des années 1960 et 1970 ?*

Oui. Les occasions de voyager à l'étranger sont beaucoup plus nombreuses aujourd'hui. L'un des organismes les plus dynamiques offrant aux étudiants des échanges avec l'étranger est l'Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales (AIESEC). Elle attire certains des plus brillants jeunes adultes et ses membres illustrent la personnalité multiculturelle changeante du Canada. Ces jeunes manifestent

## **IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

## **REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



un nouveau dynamisme et une nouvelle façon de penser. Leurs intérêts sont plus variés qu'avant, allant du développement aux droits de la personne, en passant par la gestion et l'entreprise privée. Les jeunes d'aujourd'hui remettent le statu quo en question et ne sont pas prisonniers de vieilles traditions et conventions reposant sur la supériorité culturelle. Ils sont bien informés, conscients des différences culturelles et ouverts aux idées nouvelles. Ils sont plus désireux que les générations précédentes de nouer des relations interculturelles, de voyager ailleurs qu'aux États-Unis et en Europe, et d'établir des liens durables avec leurs homologues dans d'autres pays. Ils n'ont plus besoin d'adhérer à des organismes pour sillonner le monde. Ils le font de leur propre chef et par l'intermédiaire des programmes de stages et de coopération offerts par de nombreuses universités, avec l'aide financière de l'ACDI et des ministères des Affaires étrangères et du Développement des ressources humaines. Je crois que cette nouvelle génération va faire des choses passionnantes pour notre pays et pour le reste du monde.

## Conclusion

L'internationalisation des universités canadiennes est beaucoup plus qu'une réaction aux forces de la mondialisation. Elle a vu le jour, dans une grande mesure, avant que naissent les préoccupations actuelles concernant la compétitivité internationale et la « préparation des diplômés pour le *xxi*<sup>e</sup> siècle ». Quant aux établissements qui ont adopté diverses formes d'extension internationale dans les années 1960, 1970 et 1980, leurs motifs ( bien que multiples ) découlaient essentiellement d'une reconnaissance de l'internationalisation comme élément intégral de la mission et du mandat de l'université. D'autres ont sans doute vu dans l'évangile de l'internationalisation une réponse aux forces du marché et aux compressions financières. Peu importe les motifs toutefois, les universités canadiennes ont composé un répertoire aussi créateur qu'impressionnant d'activités internationales, souvent avec des ressources insuffisantes, habituellement sans encouragement, essentiellement en marge des politiques nationales et parfois malgré une indifférence au sein même des universités ( AUCC, 1977 )<sup>1</sup>.

C'est l'expérience de certaines universités au pays même qui les a engagées tôt et de façon naturelle sur la voie internationale. Le programme innovateur de l'Université Memorial en film et vidéo internationaux ( maintenant passé à l'Université de Guelph ) a débuté sur l'île Fogo. L'essence du mouvement antigonish à l'Université St. Francis Xavier a fait le tour du monde grâce au Coady International Institute. L'expérience qu'avait vécue l'Université de la Saskatchewan

<sup>1</sup> AUCC ( Association des universités et collèges du Canada ), 1977, *Prix d'excellence de la Banque Scotia et de l'AUCC pour l'internationalisation*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ), document inédit.



un processus d'ouverture et une nouvelle façon de penser. Les universités sont plus que des centres de développement aux côtés de la recherche, en passant par la gestion et l'entreprise privée. Les jeunes d'aujourd'hui veulent le savoir qui les aide à se faire une opinion sur les enjeux mondiaux et nationaux, et à comprendre les enjeux sociaux et environnementaux. Ils ont besoin d'information, de conseils, de soutien et de ressources. Ils ont besoin d'être plus impliqués que les générations précédentes en ce qui concerne les relations internationales, de voyager ailleurs qu'au Canada, d'être impliqués et d'établir des liens d'amitié avec leurs homologues dans d'autres pays. Ils ont plus besoin d'adhérer à des organisations pour améliorer le monde, de le faire de leur propre chef et par l'intermédiaire des programmes de stages et de coopération offerts par de nombreuses universités, avec l'aide financière de l'AUC et des ministères des Affaires étrangères et du Développement des ressources humaines. Je crois que cette nouvelle génération va faire des choses extraordinaires pour notre pays et pour le reste du monde.

## Conclusion

L'internationalisation des universités canadiennes est beaucoup plus qu'une réaction aux forces de la mondialisation. Elle a vu le jour, dans une grande mesure, avant que naissent les préoccupations actuelles concernant la compétitivité internationale et la « préparation des diplômés pour le *xxi*<sup>e</sup> siècle ». Quant aux établissements qui ont adopté diverses formes d'extension internationale dans les années 1960, 1970 et 1980, leurs motifs (bien que multiples) découlaient essentiellement d'une reconnaissance de l'internationalisation comme élément intégral de la mission et du mandat de l'université. D'autres ont sans doute vu dans l'évangile de l'internationalisation une réponse aux forces du marché et aux compressions financières. Peu importe les motifs toutefois, les universités canadiennes ont composé un répertoire aussi créateur qu'impressionnant d'activités internationales, souvent avec des ressources insuffisantes, habituellement sans encouragement, essentiellement en marge des politiques nationales et parfois malgré une indifférence au sein même des universités (AUC, 1977)<sup>3</sup>.

C'est l'expérience de certaines universités au pays même qui les a engagées tôt et de façon naturelle sur la voie internationale. Le programme innovateur de l'Université Memorial en film et vidéo internationaux (maintenant passé à l'Université de Guelph) a débuté sur l'île Fogo. L'essence du mouvement antigonish à l'Université St. Francis Xavier a fait le tour du monde grâce au Coady International Institute. L'expérience qu'avait vécue l'Université de la Saskatchewan

<sup>3</sup> AUC (Association des universités et collèges du Canada), 1997, Prix d'excellence de la Banque Scotia et de l'AUC pour l'internationalisation, AUC, Ottawa (Ontario, Canada), document inédit.



dans le cadre de ses services d'extension se prêtait parfaitement à une diffusion internationale. Les programmes d'extension rurale au Canada de l'Université de Guelph sont devenus des programmes de télé-enseignement, de développement rural, et de science agricole et vétérinaire dans de nombreux pays. Plus récemment, les projets d'extension universitaire ont mis à profit les forces et les traditions dans le domaine des pêches des universités Dalhousie, Saint Mary's et Memorial ; de la santé des universités McMaster, de Montréal et Queen's ; de l'éducation de l'Université de Brandon ; de l'aridoculture des universités de la Saskatchewan et du Manitoba ; de l'organisation coopérative de l'Université de Sherbrooke ; de la foresterie de l'Université Lakehead ; de l'administration publique de l'Université d'Ottawa ; de l'économie et du transport de l'Université York ; de la cartographie de l'Université Carleton ; de l'hydrologie de l'Université de Waterloo ; du télé-enseignement de l'Université Simon Fraser ; et de la remise en état des bassins hydrographiques de l'Université Trent, de l'UNB et de l'Université de Guelph, pour ne nommer que ces exemples représentatifs. Les modèles, les approches, les politiques et les façons de faire sont aussi diversifiées que les universités elles-mêmes.

L'internationalisation des universités, bien qu'elle affiche une cohérence inégale, qu'elle s'appuie sur des motifs multiples et, parfois, qu'elle connaisse des retards de développement, a été impressionnante si on la compare à ce qui s'est fait ailleurs dans le monde ; il s'agit peut-être du phénomène d'internationalisation le plus exhaustif et le mieux équilibré au monde. Tout au long de son évolution, les contacts individuels entre les professeurs ont donné lieu à des relations internationales et engendré de profonds changements institutionnels au pays. Les membres du corps professoral, forts de leur expérience et de leur savoir-faire internationaux, ont pu établir des liens fructueux entre l'extension, la recherche et l'enseignement. Une bonne part de l'expérience a été acquise dans leurs relations avec le Sud.

Plus récemment, on a vu des universités s'affilier avec des entreprises du secteur privé pour obtenir des marchés de développement international, surtout dans le but de diversifier leur base de financement pour poursuivre leurs travaux outre-mer. Étant donné les incertitudes du climat financier et l'érosion de l'appui traditionnel de l'ACDI, l'AUCC elle-même envisage de se lancer dans ce domaine relativement nouveau d'activité pour les universités canadiennes, au nom de ses membres. Alors que tout semble vouloir s'effriter, les universités canadiennes s'adaptent de façon créatrice aux tensions suscitées

par l'internationalisation en cette époque de compressions budgétaires, de retraites anticipées de professeurs chevronnés et de demandes contradictoires de toutes sortes. Elles se sont bien comportées sur le plan international. Avec un peu de chance et une bonne gestion, elles pourraient faire encore mieux pour tirer parti des excellentes occasions que leur offre la coopération au développement : la mobilité des étudiants, l'élaboration des programmes d'études, la recherche en collaboration, les liens avec le secteur privé, l'accueil d'étudiants étrangers, les bourses, les publications, les services conseils et la résolution de problèmes.

Bien que certaines questions épineuses continuent d'interpeller les universités canadiennes dans leurs efforts en vue de devenir plus cosmopolites, les changements observés au cours des trois dernières décennies ont été très percutants et essentiellement imprévisibles. On a appris de nombreuses leçons, par exemple le fait que l'extension et la coopération au développement doivent demeurer au cœur d'un processus équilibré d'internationalisation en raison de l'importante contribution qu'elles peuvent apporter à d'autres processus. Par contre, le fait que certaines universités risquent d'abandonner leurs partenaires du Sud par manque de ressources pour maintenir les liens et que d'autres risquent de voir ces liens uniquement comme des débouchés commerciaux en période de compressions financières permanentes menace cet équilibre. Il reste beaucoup à faire, mais les conséquences de l'extension internationale des universités, sous toutes ses formes et toutes ses expressions, continueront probablement d'influer pendant un bon bout de temps sur le caractère international des universités du Canada.

# De l'acceptation réticente à l'accueil modéré : L'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle

*Sheryl Bond et Jacquelyn Thayer Scott*

## Contexte

Ce chapitre traite des universités canadiennes et de leur participation aux relations internationales. Nous cherchons ici à comprendre les conséquences de ces relations sur l'éducation, principalement au niveau du premier cycle. Nous examinons des tendances. Aussi, nous ne traitons pas de réalisations précises outre ces tendances, non parce qu'elles sont sans importance ou indignes de l'attention du milieu de l'éducation, mais parce qu'elles sont hors de propos dans le présent chapitre.

Dans notre optique, l'éducation est plutôt axée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement ; plus précisément, cette optique reconnaît que l'éducation est aussi nourrie par les idées, les passions, les valeurs et les relations qui peuvent naître indépendamment des programmes traditionnels, axés sur des disciplines précises. Si nous n'avions pas opté pour cette approche, le présent chapitre aurait été considérablement plus court, car il est peu probable que la réflexion universitaire ait beaucoup évolué dans ce domaine.

Nous soutenons que le contexte importe. L'éducation englobe implicitement des façons de considérer la connaissance et de nous considérer nous-mêmes. Aussi, nous avons tenté de définir les liens éducatifs, politiques et philosophiques qui ont permis de faire naître une identité canadienne au sein de la communauté internationale. Cette naissance a été centrée davantage dans les universités que ce à quoi on aurait pu s'attendre dans d'autres pays industrialisés et a changé nos universités. Dans le but d'apporter des éclaircissements sur les défis inhérents à l'internationalisation de l'éducation, nous examinons brièvement le contexte national et l'évolution des concepts de développement et d'internationalisation. Nous ne voulons nullement insinuer que les liens entre l'internationalisation, les universités, les professeurs et l'éducation des étudiants découlent d'un processus de planification bien défini. Ce n'est pas le cas. Ils découlent plutôt de nombreux choix indépendants, faits dans un contexte commun qui les lie vaguement.

## La façon de faire canadienne : de profondes racines et des idées percutantes

L'université a pris racine en sol canadien il y a près de 300 ans et a accompli sa mission d'éducation en diffusant des valeurs et des convictions en plus des connaissances. Bien que les valeurs et les convictions y aient été beaucoup plus implicites qu'explicites depuis le début des années 1950, elles ont joué un rôle tout aussi important que la matière étudiée, qu'il s'agisse de physique, de langues, de médecine ou même de marketing. Les immigrants en provenance des îles britanniques et d'Europe cherchaient un endroit où ils pourraient commencer une nouvelle vie, ancrée dans leurs croyances religieuses traditionnelles, et où les établissements d'enseignement, en particulier les écoles locales, protégeraient ces croyances et les transmettraient aux générations futures. Pour eux, les écoles étaient si importantes à la perpétuation de leur culture qu'ils ont lutté, parfois amèrement, pour s'assurer qu'elles demeureraient entièrement de compétence provinciale et locale. La véhémence avec laquelle les différents groupes culturels luttèrent menaçait la Confédération naissante elle-même. En 1867, les colonies approuvèrent l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* qui, avec d'autres mesures, reconnaissait le droit des provinces d'administrer les écoles. La décentralisation qui caractérise l'administration gouvernementale de l'éducation a aussi touché les universités ; aucun système ne régit l'enseignement supérieur et, dans chaque université, il n'y a aucun contrôle systématique.

De la fin du *xvii<sup>e</sup>* siècle à la Seconde Guerre mondiale, les universités étaient relativement peu nombreuses, de petite taille, d'origine et de tradition fermées, dominées par les hommes, relativement isolées les unes des autres et réservées à la classe moyenne supérieure, privilégiée. Leur mission, découlant de valeurs religieuses et de mœurs de classe, consistait à préparer des gens instruits, susceptibles de servir la communauté laïque et les professions libérales. Cette vision, quoique fermée et étroite, était puissante. Il n'est donc pas surprenant que les membres du milieu universitaire aient toujours eu un profond sens du service.

La participation du milieu universitaire aux nombreuses phases et facettes de la coopération internationale a pris diverses formes. Même si, ou plus probablement, parce qu'il n'y avait pas de volonté politique nationale d'orienter le processus décisionnel des universités, le milieu universitaire a, depuis 50 ans, formé des associations et des partenariats divers avec le gouvernement, ce qui lui a conféré du pouvoir et de l'influence. Cette diversification des expériences ainsi que les alliances aux liens noués avec des collègues et des établissements dans des pays en développement sont devenues la marque distinctive de la « façon de faire canadienne ». Ce même pluralisme a entraîné une réticence croissante à adopter une politique universitaire centralisée, pouvant être perçue comme une atteinte au droit des professeurs ou des départements d'être les principaux responsables des programmes d'études. De plus, la sensibilisation culturelle et les connaissances nouvelles et différentes que les universitaires canadiens peuvent avoir acquises par leur expérience internationale n'ont pas été, dans la plupart des cas, pleinement intégrées aux programmes universitaires. Bien qu'on ait peu tenté de documenter de façon méthodique les conséquences de ces expériences sur la nature changeante des connaissances ou sur le programme d'études de premier cycle, une quantité considérable de données non scientifiques laissent fortement croire que les conséquences de la coopération internationale sur l'éducation au pays et à l'étranger sont supérieures aux très maigres ressources institutionnelles engagées pour soutenir cette dernière.

## **Le lien entre les universités et le développement**

Avant la Seconde Guerre mondiale, le lien entre l'éducation supérieure et l'identité naissante du Canada était assez ténu, malgré l'influence occasionnelle d'éminents personnages, notamment des missionnaires laïques. Cela devait rapidement changer. À la fin de la guerre, le

gouvernement du premier ministre Mackenzie King, motivé par une conscience sociale libérale et la volonté d'éviter les bouleversements et le ralentissement économique ayant suivi la démobilisation après la Première Guerre mondiale, adopta une loi qui accordait aux militaires le droit de poursuivre des études supérieures. Les attentes grandissantes de la population et la disponibilité du soutien financier exerçaient des pressions énormes sur les universités, qui devaient admettre un grand nombre d'étudiants, la plupart étant des anciens combattants, dont les attentes en matière d'éducation étaient différentes et plus variées que celles de leurs prédécesseurs. Pour ces anciens combattants, une éducation supérieure devait leur assurer une bonne carrière et une ascension sociale. Non seulement le « comment », mais aussi le « pourquoi », de l'enseignement supérieur avait changé. Le Canada percevait différemment son rôle dans le monde. Comme il croyait à la valeur des organismes multilatéraux, le Canada voulait jouer un rôle précis dans les affaires internationales. L'idée du Canada comme puissance moyenne plaisait aux dirigeants politiques et au grand public en cette période d'optimisme. En tant qu'ancienne colonie et nation blanche, acceptable dans certains rôles pour les pays non blancs, non alignés et neutres, le Canada était suffisamment fort pour influencer certains événements mondiaux à titre d'« acteur honnête », d'intermédiaire dans les affaires mondiales ne présentant aucune nouvelle menace impérialiste (Bruneau *et al.*, 1978). Les premiers efforts du Canada en matière d'aide internationale commencèrent à la fin des années 1940, au moment où les universités canadiennes cherchaient à s'adapter à des réalités sociales et politiques plus vastes.

À la fin des années 1950, le Canada et ses alliés occidentaux commencèrent à comprendre que l'aide au développement, autrefois considérée comme un coup de pouce à court terme pour les économies et les nations en développement, allait en fait nécessiter des efforts de longue haleine. Malgré quelques mésententes sur l'éthique de l'aide à l'époque, on convenait généralement que l'aide était le meilleur moyen de remédier aux inégalités sociales et économiques, au pays et à l'étranger. Cela ne devrait pas nous surprendre, car les priorités et les programmes nationaux — notamment les allocations familiales, le Régime d'assistance publique du Canada et, plus tard, l'assurance-maladie — découlaient des mêmes convictions philosophiques que nos valeurs et nos initiatives sur le plan du développement international. Il fallait des gens éduqués pour bâtir un pays et pour aider les autres à bâtir leur pays à l'étranger. Comme, pour la plupart des Canadiens, l'université définissait ce que signifiait être instruit, le milieu de l'enseignement en général et les universités en

particulier étaient au cœur du développement. Comme éducation et développement étaient synonymes dans l'esprit des Canadiens, il semblait tout naturel de nommer Paul Gérin-Lajole, ancien ministre de l'Éducation du Québec, premier président de l'Agence canadienne de développement international (ACDI).



## **Les pionniers**

Lorsque les enfants des anciens combattants sont entrés à l'université dans les années 1960, le nombre d'étudiants a augmenté considérablement. Même si le gouvernement fédéral était en train d'adopter une approche « les Canadiens d'abord » en matière de commerce et d'immigration, il y avait une pénurie de programmes de deuxième et troisième cycle pour former de nouveaux professeurs. Un financement gouvernemental accru permit aux universités canadiennes de commencer à concevoir leurs propres programmes d'études supérieures dans diverses disciplines. Néanmoins, à la fin des années 1960 et dans les années 1970, la demande croissante d'enseignement supérieur obligea les universités canadiennes à recruter un assez grand nombre de jeunes professeurs à l'étranger. Dans une certaine mesure, l'embauche de professeurs étrangers a permis aux universités canadiennes d'être plus cosmopolites et plus ouvertes à la diversité culturelle.

Cependant, peu de temps après l'arrivée massive d'immigrants érudits, le financement des universités afficha un ralentissement. Il devint beaucoup plus difficile d'obtenir un poste universitaire. Les budgets de fonctionnement continuaient à augmenter, mais à un rythme bien plus lent. Les inscriptions, combinées à l'augmentation rapide de la spécialisation des connaissances et des matières, exerçaient une pression énorme sur les universités, qui devaient répondre à des attentes internes et externes en pleine évolution. Il se peut que de tels facteurs aient grandement contribué à refroidir l'enthousiasme des étrangers récemment embauchés, dont les antécédents variés et les perspectives professionnelles peuvent avoir joué un rôle très important dans l'internationalisation des institutions il y a près de 30 ans.

Obligés de faire beaucoup plus avec beaucoup moins, les professeurs lorgnèrent vers la syndicalisation et, invariablement, un réexamen de la mission de l'université. Cela entraîna également une certaine étroitesse d'esprit et une défense farouche de la suprématie du département universitaire. Malgré la générosité moindre ressentie sur les campus (la plupart des professeurs étant débordés par leurs



fonctions d'enseignement et de recherche ) certains professeurs continuèrent à diversifier les expériences éducatives, pour eux-mêmes et leurs étudiants. Ce n'était pas une tâche facile.

Il était de plus en plus difficile de trouver des ressources afin d'enrichir l'enseignement. Contrairement aux chercheurs, dont on s'attendait qu'ils présentent des demandes de subventions, le travail des professeurs était financé par les budgets des établissements, dont le montant en dollars réels ne cessait de diminuer. La souplesse dans l'attribution des tâches diminuait aussi rapidement, et les professeurs qui continuaient de consacrer du temps au travail international devaient justifier ces activités à leurs collègues surchargés. Cependant, la passion avec laquelle les professeurs voulaient faire avancer leurs idées et leurs travaux à l'étranger, ainsi qu'au pays, convainquit de nouveau le gouvernement fédéral que l'éducation devait toujours jouer un rôle central dans le développement. En 1968, le gouvernement canadien fonda l'ACDI, cherchant ainsi à mettre un terme au débat incessant sur l'opportunité de se doter d'un organisme autonome pour la répartition de l'aide au développement. Considérée comme une partie intégrante du gouvernement plutôt que comme un organisme autonome de défense des activités de développement, l'ACDI parrainait les travaux des professeurs d'université, de même que ceux d'organisations non gouvernementales ( ONG ) privées et publiques et de collèges communautaires.

La portion du produit intérieur brut investie dans le développement par le gouvernement commença à augmenter, tout comme les budgets de l'ACDI et la variété des champs d'études et des disciplines ( au lieu de se concentrer sur les programmes d'infrastructure, on commença à s'intéresser à des questions liées à l'environnement, au développement durable et aux rapports entre les sexes ). Le gouvernement était déterminé à intensifier la participation des citoyens, notamment en matière de soutien aux organisations étudiantes bénévoles. Le nombre de propositions soumises par les enseignants universitaires aux divers programmes de l'ACDI augmenta rapidement ( Morrison, 1998 ). L'ACDI créa la Direction des programmes internationaux et, plus tard, d'autres directions générales chargées d'établir des liens avec les établissements. « Un nouveau programme de " coopération internationale " représentait le point culminant d'une longue démarche, parfois ardue, en quête d'un mécanisme qui convienne au financement des initiatives des universités et un moyen de renforcer les liens entre l'Agence et ces dernières » ( Morrison, 1998, p. 170 ). Le financement prit diverses formes. D'abord, les ONG étudiantes reçurent un soutien. Deuxièmement, on a financé les propositions reçues directement des enseignants. Troisièmement, les



groupes universitaires, surtout ceux qui enseignaient les sciences sociales avec une concentration dans des domaines présentant un intérêt pour le gouvernement canadien en cette période d'après-guerre, furent subventionnés par l'ACDI.

Cette expérience internationale acquise par les étudiants, les professeurs et les départements non seulement profita aux gens et aux institutions à l'étranger, mais accrut le pouvoir des idées et des expériences de changer l'image que nous avions de nous-mêmes et notre définition d'une personne instruite.

## **Les étudiants bénévoles ouvrent la voie**

L'université peut avoir servi de tribune pour la discussion des questions d'après-guerre, mais en tant qu'établissement d'enseignement, elle était incapable d'exploiter les talents et l'enthousiasme des étudiants canadiens pour l'apprentissage par l'action. Les étudiants commencèrent à se regrouper, non pas dans les amphithéâtres ou les structures d'enseignement de l'université, mais en groupes relativement petits qui se réunissaient à l'Université de Toronto, à l'Université Laval et à l'Université de la Colombie-Britannique ( UBC ), où ils étudiaient diverses questions de façon autonome, souvent avec une vision de l'éducation et du développement bien différente de celle du gouvernement.

Quand les étudiants bénévoles commencèrent à exécuter diverses tâches techniques à l'étranger, il devint clair qu'il leur fallait un centre de coordination au pays. À de rares exceptions près, les recteurs des universités ne voulaient pas engager leur établissement ou leur communauté dans de telles activités, conformément à la position de l'Association des universités et collèges du Canada ( AUCC ). Bon nombre disaient que « de tels projets étaient utopiques, sources de problèmes éventuels et coûteux à administrer » ( Smillie, entretien, 1998 )<sup>1</sup>.

Ce point de vue fut remis en question par Lewis Perinbam, ancien secrétaire général d'Entraide universitaire mondiale du Canada ( EUMC ), avec une grande force de persuasion, et par Francis Leddy, Ph. D., alors doyen de la faculté des arts et des sciences de l'Université de la Saskatchewan, avec une grande force de caractère. Lors d'une assemblée de l'AUCC, les membres acceptèrent de discuter de la question. Les comptes rendus de la rencontre et les témoignages

<sup>1</sup> I. Smillie, conseiller en développement et auteur, entretien avec Sheryl Bond, novembre 1998.

Encadré 1

**Une attitude typiquement canadienne**

---

Entretien avec Norma Walmsley, OC, mars 1999

54

*À votre avis, pourquoi les universités n'ont-elles pas documenté les nombreuses facettes des activités internationales réalisées par leur personnel ?*

Ce doit être parce qu'elles n'ont pas adopté des politiques qui en faisaient une priorité. Je trouve très curieux que, à une époque où l'informatique facilite tant la collecte et la compilation de données, l'information recherchée ne soit pas aisément accessible. Il semble également y avoir une crainte inhérente aux paliers administratifs qu'en participant à des activités nationales, les institutions risquent de perdre une partie de leur pouvoir décisionnel — une attitude typiquement canadienne !

*Quel était le message le plus important que vous vouliez transmettre aux lecteurs de votre étude de 1970, aux universités canadiennes et aux organismes de développement international ?*

Vous devez vous imaginer le climat d'optimisme qui régnait dans les cercles éducatifs quand j'ai rédigé mon rapport. Mon principal message était que les dirigeants des gouvernements et du secteur de l'éducation devaient « saisir l'occasion » à une époque où l'éducation postsecondaire au Canada bénéficiait d'un important soutien et où nombre de pays en développement étaient en train d'adopter leurs propres politiques, après s'être libérés de la colonisation.

*Est-ce que les universités ont un rôle précis à jouer dans l'internationalisation ?*

J'ai toujours soutenu que, si les universités veulent jouer le rôle universel qu'implique leur dénomination, elles devraient considérer que l'encouragement d'une vision mondiale fait partie de leur mandat. Comment cela se traduit de façon pratique aujourd'hui, alors que les multinationales jouent un rôle prédominant et que le soutien du gouvernement ( l'ACDI ) a diminué de façon aussi considérable, je vous laisse deviner.

*Que devraient faire les universités pour encourager l'internationalisation ?*

Cela se ramène encore une fois aux priorités et à l'exploitation efficace des innovations technologiques considérables — par exemple, la technologie des communications. Je suis certaine que vous avez des exemples frappants de départements qui utilisent les outils à leur portée de façon surprenante. Ces départements devraient servir de modèles pour montrer tout ce qu'on peut faire. Par exemple, dans les années 1970, l'Université de Guelph était un chef de file dans l'intégration d'une approche internationale à tous les aspects du programme d'études. C'était le résultat d'une décision stratégique calculée, prise au bon niveau. Je pense que les universités spécialisées dans l'éducation à distance ont maintenant un atout pour promouvoir l'internationalisation.

*Quelles leçons aurions-nous dû tirer de votre étude ?*

Bien qu'il soit impossible de mesurer l'influence de mon rapport, j'ai des raisons de croire que les gens ont tiré de nombreuses leçons de l'information que j'ai recueillie et des recommandations qui en ont découlé. J'ai notamment recommandé la formation d'un conseil universitaire sur le développement international, comprenant des représentants des universités et des instituts professionnels, mais aussi des membres nommés par des organismes axés sur l'université, en plus des membres nommés par le gouvernement.

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

Le Secrétariat au développement international de l'AUCC, formé tardivement en 1978, en réponse à mon étude, n'avait pas l'autorité nécessaire à un organisme interdisciplinaire consacré au développement international.

Les mécanismes de coopération proposés dans mon rapport et les recommandations formulées à la fin de chaque chapitre étaient pertinents à l'époque. Je crois que votre livre montrera combien sont nombreuses les universités qui ont choisi de prendre les engagements nécessaires. Mais la vérité, c'est que les universités ont probablement laissé les conditions financières diriger leurs actions, au lieu des priorités axées sur leur objectif. Je crois sincèrement que si l'ensemble du milieu universitaire avait pris des mesures collectives, par exemple en s'entendant sur des « centres d'excellence » précis ( permettant de maximiser le rendement des rares ressources au lieu de les gaspiller en les distribuant aux universités de façon individuelle, etc. ), cela aurait pu entraîner une véritable internationalisation.

recueillis démontreraient que toutes les parties visées ne partageaient pas les mêmes idées. Le débat porta sur deux questions clés. La première était philosophique : Est-ce que les étudiants canadiens se rendaient à l'étranger pour parfaire leur éducation, devenant ainsi plus aptes à assumer des rôles de leadership dans un monde changeant, ou étaient-ils des exportateurs des connaissances canadiennes dans les pays en développement ? La deuxième question était stratégique : Qui, s'il y a lieu, devrait être responsable de la coordination et de la satisfaction des besoins des étudiants bénévoles en mission, si loin de chez eux ? Les participants au débat ne parvinrent jamais à s'entendre sur la vision mondiale qui convenait le mieux à l'identité canadienne naissante, une divergence qui mine nos réflexions et nos politiques depuis. Pour les étudiants bénévoles, le débat peut avoir été théorique. Ce sont eux qui, après être allés à l'étranger pour faire leur « bonne œuvre », dirent à leur retour avoir une vision du monde fondamentalement différente et une image d'eux-mêmes qui avaient changé leur vie et celle de nombreux autres ( McWhinney et Godfrey, 1968 ; Smillie, 1985 ).

Au fil des ans, les anciens du Canadian University Service Overseas ( CUSO ) ouvrirent les premiers bureaux de développement international sur les campus canadiens ; d'autres décrochèrent des postes élevés dans des ministères ou des ambassades ; un grand nombre choisirent de se consacrer au développement et furent absorbés par le nombre croissant d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, notamment l'ACDI, le Centre de recherches pour le développement international, Carrefour et EUMC ( Walmsley, 1970 ). Au début des années 1970, la plupart des universités canadiennes signalaient que des membres du corps professoral participaient, dans une certaine mesure, au programme du CUSO ( Walmsley, 1970 ). Même si les anciens du CUSO se distinguaient dans les nombreux aspects publics de l'édification d'une nation, il est



Le Secrétariat au développement international de l'ACDC, formé tardivement en 1978, en réponse à mes études, n'était pas l'autorité responsable à la Organisation mondiale pour le développement international.

Les mécanismes de coopération proposés dans mon rapport et les recommandations formulées à la fin de chaque chapitre étaient pertinents à l'époque. Je crois que votre livre mentionne certains autres mécanismes les universités ont pris soin de prendre les engagements nécessaires. Mais la vérité, c'est que les universités ont probablement limité les conditions financières dirigées leurs actions, au lieu de prendre action sur les objectifs. Je crois également que à l'université de milieu universitaire peut être des réseaux collectifs, par exemple en s'associant au des « centres d'expertise » privés (permettant de maximiser le rendement des ressources au lieu de les gaspiller en les distribuant aux universités de façon individualisée, etc.), cela aurait pu améliorer une véritable internationalisation.

recueillis démontreraient que toutes les parties visées ne partageaient pas les mêmes idées. Le débat porta sur deux questions clés. La première était philosophique : Est-ce que les étudiants canadiens se rendaient à l'étranger pour parfaire leur éducation, devenant ainsi plus aptes à assumer des rôles de leadership dans un monde changeant, ou étaient-ils des exportateurs des connaissances canadiennes dans les pays en développement ? La deuxième question était stratégique : Qui, s'il y a lieu, devrait être responsable de la coordination et de la satisfaction des besoins des étudiants bénévoles en mission, si loin de chez eux ? Les participants au débat ne parvinrent jamais à s'entendre sur la vision mondiale qui convenait le mieux à l'identité canadienne naissante, une divergence qui mine nos réflexions et nos politiques depuis. Pour les étudiants bénévoles, le débat peut avoir été théorique. Ce sont eux qui, après être allés à l'étranger pour faire leur « bonne œuvre », dirent à leur retour avoir une vision du monde fondamentalement différente et une image d'eux-mêmes qui avaient changé leur vie et celle de nombreux autres (McWhinney et Godfrey, 1968 ; Smillie, 1985).

Au fil des ans, les anciens du Canadian University Service Overseas (CUSO) ouvrirent les premiers bureaux de développement international sur les campus canadiens ; d'autres décrochèrent des postes élevés dans des ministères ou des ambassades ; un grand nombre choisirent de se consacrer au développement et furent absorbés par le nombre croissant d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, notamment l'ACDI, le Centre de recherches pour le développement international, Carrefour et EUMC (Walmsley, 1970). Au début des années 1970, la plupart des universités canadiennes signalaient que des membres du corps professoral participaient, dans une certaine mesure, au programme du CUSO (Walmsley, 1970). Même si les anciens du CUSO se distinguaient dans les nombreux aspects publics de l'édification d'une nation, il est

regrettable ( compte tenu de leurs connaissances, de leur expérience et de leur talent ) qu'ils n'aient pas été les bienvenus au sein des universités elles-mêmes :

Chaque année, environ 500 bénévoles du CUSO rentrent au Canada, mais il semble que la formation et l'expérience de ces jeunes ne soient pas prises en considération par nombre d'universités : a ) quand elles planifient les programmes de deuxième et troisième cycle ( on pourrait offrir des cours interdisciplinaires et des cours axés sur des questions internationales et les pays en développement, peut-être en reconnaissant les travaux de recherche menés à l'étranger ) et b ) afin de faire appel à l'aide inestimable qu'ils pourraient fournir, de bien des façons.

Walmsley ( 1970 )

Quand les membres anciens et actuels des organismes étudiants bénévoles comme le CUSO avaient l'occasion d'améliorer et d'enrichir les possibilités d'éducation des étudiants de premier cycle, ils le faisaient. Cependant, les universités ne s'intéressaient pas vraiment aux aspects de l'enseignement décidés par les étudiants et analysés hors des limites traditionnelles des salles de classe. Aussi, il était facile pour les universités d'ignorer à la fois comment le CUSO et des initiatives similaires pouvaient enrichir leur travail et les voies du savoir que ces initiatives offraient.

Dans les années 1980, quand les budgets universitaires furent comprimés, obligeant les responsables à trouver des moyens d'économiser ou de faire de l'argent, nombre des bureaux du CUSO, qui avaient été des centres d'activité pour les étudiants canadiens qui souhaitaient vivre une expérience éducative plus internationale, furent confrontés à l'alternative suivante : payer un loyer ou quitter le campus ! Ils finirent par quitter les campus et les universités subirent plus qu'une perte de revenu. L'absence de bureaux du CUSO sur les campus créa un vide qui n'a été que partiellement comblé par de nouvelles organisations étudiantes indépendantes comme l'Association Internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales ( AIESEC ), et de plus petits groupes indépendants comme le Queen's Project in Development.

## **Les défenseurs invisibles : les membres du corps professoral**

Le fondement de l'internationalisation de l'enseignement de premier cycle doit nécessairement nous ramener au sens que nous donnons à l'éducation libérale et à la libération de l'esprit. Quelle que soit cette

définition, il est clair que la sensibilisation mondiale et la compréhension de la diversité des cultures et des sociétés de notre planète doivent être considérées comme une partie intégrante de l'éducation.

Harari ( 1992 )

Entre 1960 et 1980, la plupart des universités ne partageaient pas cette opinion. Il était plus courant que les administrateurs évaluent les projets internationaux en fonction de leur potentiel économique pour l'université, et non en fonction de leur mérite intellectuel ou éducatif. Cela illustrait un certain opportunisme financier, reposant sur un confortable sens d'autosatisfaction selon lequel les universités canadiennes avaient peu à apprendre de leurs homologues et des contextes dans d'autres pays « moins développés », position qui permettait aux universités d'éviter de s'interroger sérieusement sur la nature changeante d'une éducation libérale et d'investir le minimum dans de tels projets.

Il est possible que cette absence de compréhension ait été aggravée par le fait que peu de professeurs, et encore moins d'administrateurs, participaient à des activités de développement international. Peu importe la cause, l'absence de considération informée et réfléchie de la part de nombre d'administrateurs et de leurs collègues au sein des départements eut des conséquences sur les programmes de premier cycle. L'enrichissement qui aurait normalement dû découler de l'exposition du corps professoral canadien à des contextes culturels différents et à d'autres connaissances était le plus souvent minimisé, même dans les départements. Souvent, une « voix institutionnelle » déclarait que les projets éducatifs réalisés conjointement avec des collègues d'autres pays en développement étaient manifestement secondaires par rapport à l'enseignement et aux autres activités au pays, même s'ils étaient intéressants pour les enseignants visés. Les réflexions de John Burton, Ph. D., de Guelph, décrivent le genre de tensions qui survinrent à la fin des années 1970 :

Qu'arrive-t-il à la carrière d'une personne qui participe à un projet de développement international ? John Burton, qui a consacré deux ans et demi à la science animale, a fait part de son expérience personnelle [ ... ] il a éprouvé des problèmes à son retour. D'abord, il lui a été difficile de tirer pleinement profit de l'expérience acquise à l'étranger, car les autres professeurs ne comprenaient pas ce qu'il avait fait [ ... ] le problème consistait à concilier deux intérêts : contribuer à l'agriculture canadienne et tirer parti de l'expérience acquise au Ghana.

Cité dans Shute ( 1979, p. 61 )

Ces mêmes tensions demeuraient une réalité frustrante 25 ans plus tard. Knight, dans une étude menée en 1996 et intitulée *L'internationalisation*



*de l'enseignement supérieur — Une vision commune ?* (Knight, 1996), signale que 84 p. 100 des administrateurs universitaires croient que la participation des professeurs aux activités internationales est toujours peu reconnue dans les modalités d'évaluation. On pourrait s'attendre à ce que, dans un contexte contemporain changeant, reconnaitre ces efforts soit la chose la plus facile à faire. Curieusement, la tendance entre 1993 et 1996 allait dans la direction opposée (Knight, 1995).

Le fait de vivre et de travailler dans une culture différente de la sienne est une puissante expérience d'apprentissage pour ceux qui sont prêts à relever le défi. Nombre de professeurs l'ont fait. Cependant, en général, l'université refuse de valoriser, ou même de reconnaître officiellement, l'expérience internationale comme une source de réforme de l'éducation.

## Le cœur du problème

Au cœur du problème réside l'hypothèse ethnocentrique selon laquelle l'université, avec sa vénération pour les paradigmes fondés sur la discipline, détient la vérité. Cela entraîne la simplification de la relation complexe entre la connaissance et le contexte (Teichman, entretien, 1999)<sup>2</sup>. Bien que l'acceptation de la complexité soit plus intéressante et pertinente pour les étudiants et les professeurs, elle nécessite la volonté, au sein du corps professoral, de se réoutiller afin d'acquérir de nouvelles connaissances et de mieux comprendre la culture, d'une part, et la réorganisation des protocoles et des structures utilisés dans les universités depuis des siècles, d'autre part. Les étudiants bénévoles et les professeurs qui participent à des projets internationaux savent ce que sont la complexité et le contexte, tout comme leurs hôtes et leurs partenaires. De telles expériences peuvent changer la façon dont on perçoit la vie et la vérité.

Une évaluation plus poussée des expériences de ce genre permet de voir la possibilité qu'elles ont de transformer toutes les parties. Depuis très longtemps, l'internationalisation est un projet réalisé ou une consultation menée en marge de l'enseignement. Cette distinction peut avoir créé un certain confort en ce sens que le droit de l'individu de satisfaire ses propres intérêts était garanti sans qu'il soit vraiment nécessaire de changer ce que signifiait être « instruit » chez soi. Cependant, l'internationalisation, telle que nous commençons à la comprendre, entraîne un changement de la façon dont nous

<sup>2</sup> J. Teichman, président, Conseil canadien des sociétés savantes d'études régionales, Toronto (Ontario, Canada), entretien avec Sheryl Bond, le 14 février 1999.

pensons et de la façon dont nous nous éduquons nous-mêmes et éduquons les autres, changement qui devrait entraîner des façons d'agir fondamentalement différentes. Mestenhauser ( 1996 ), en parlant de ses collègues de l'Université du Minnesota et d'autres universités américaines, laisse entendre que nombre de professeurs ne peuvent se servir de leur expérience internationale quand ils remanient leurs cours. D'autres enseignants s'opposent à la restructuration des programmes sous prétexte que cela freine la liberté d'enseignement, et nombre d'entre eux considèrent les apports internationaux ou comparatifs à leur propre discipline comme une atteinte à la pureté de leur domaine de connaissances ou au calendrier serré auquel eux-mêmes ont déjà tant de choses à ajouter.

On peut fermer les yeux et voir le même scénario qu'a décrit Mestenhauser au Minnesota se dérouler au Canada. Nous possédons de nombreuses ressources largement inutilisées ( organisations étudiantes bénévoles, professeurs ayant une vaste expérience internationale, champs d'études et instituts ) qui pourraient alimenter les discussions actuelles sur l'internationalisation. La marginalisation de ce type d'activités universitaires a créé un environnement où le temps et les efforts que les membres du corps enseignant sont prêts à consacrer au remaniement des programmes, en tenant compte de leurs nouvelles connaissances, dépendent de la force de caractère de chacun et des exigences du moment. La collaboration internationale a souvent été perçue comme quelque chose de « complémentaire », comme une dépense des ressources départementales en période de restrictions et comme une activité coûteuse pour l'établissement. Il arrive d'entendre des membres du corps professoral dire de leurs collègues qui participent à des projets internationaux qu'ils font un « voyage d'agrément ». Bien qu'on puisse douter de l'utilité de certains projets, le fait est que si l'université n'a pas de mandat international particulier, la décision de certains professeurs de s'absenter pendant qu'on a besoin d'eux pour aider le département à accueillir un grand nombre d'étudiants et à composer avec des ressources qui diminuent n'est pas la bienvenue. À quelques exceptions notables près, les comités départementaux de titularisation et de promotion ont tendance à minimiser ou à refuser de reconnaître l'importance des activités internationales pour le travail universitaire. Bien que cette absence de reconnaissance collégiale et institutionnelle ait maintenu l'expérience internationale en marge de la vie universitaire, elle n'a pas réussi à refroidir l'enthousiasme des participants.

Cela peut s'expliquer de diverses façons. La plupart des professeurs qui ont eu l'occasion de vivre et de travailler à l'étranger ont probablement atteint un stade de leur carrière où ils étaient à l'abri

des critiques de leurs pairs. De plus, la satisfaction tirée du fait de réaliser quelque chose de valable et de productif (établissements, départements et rapports) à une époque où le sentiment d'excitation et de réalisation faiblissait dans les universités canadiennes était et demeure très tentante. Le besoin personnel ou professionnel de reconnaissance paraissait souvent bien insignifiant en regard de la possibilité de nouer des relations intéressantes et agréables et de faire un bon travail à l'étranger. C'était également une formidable occasion de mettre ses idées et ses convictions à l'épreuve, de les voir remises en question et de les clarifier.

## Les défenseurs institutionnels de l'internationalisation

Le premier programme d'importance précisément axé sur les études internationales fut offert à la UBC dès 1947 (Hamlin, 1964), mais l'augmentation du nombre de programmes d'enseignement visant à comprendre différents lieux et différentes cultures fut longue à venir. Des politicologues, des sociologues, des géographes et d'autres spécialistes des sciences sociales élaborèrent des programmes de formation de premier, deuxième et troisième cycle axés sur des régions et des langues données. Adoptés au début des années 1950, ces programmes se poursuivirent dans les années 1960 et 1970. Les programmes d'études régionales furent élargis pour traiter des civilisations européenne, soviétique et d'Europe de l'Est ainsi que des civilisations asiatique, latino-américaine et africaine (Shute, 1996). Ces programmes visaient à faire connaître les régions géographiques et les langues, en particulier les régions que les gouvernements d'après-guerre considéraient comme une menace ou un terrain fertile pour l'influence commerciale et politique (O'Neil, 1998). Au Canada, l'étude des civilisations semble avoir d'autres origines. Certains missionnaires, après avoir passé la plus grande partie de leur vie dans des pays en développement, revinrent au Canada pour occuper un poste dans l'enseignement.

Pour diverses raisons, dont certaines sont liées à la défense et d'autres à des perspectives intellectuelles et à des convictions morales profondément ancrées, le nombre de programmes d'études régionales augmenta partout au pays. Les étudiants qui s'y inscrivaient non seulement faisaient l'acquisition de connaissances sur des endroits différents, mais expérimentaient des méthodes d'enseignement multidisciplinaires. La matière n'était pas enseignée comme dans les

---

## **IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

## **REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

programmes axés sur une seule discipline, et les méthodes d'enseignement choisies pouvaient aussi varier. Sur nombre de campus, les programmes d'études régionales étaient au cœur d'une éducation internationalisée. Vers le milieu ou la fin des années 1980, quand des perspectives intellectuelles différentes se conjuguèrent au retrait des fonds fédéraux et à l'incapacité des universités de pleinement financer les programmes, les programmes d'études régionales connurent des difficultés. Leur nombre diminua, et ceux qui demeurèrent durent être remaniés. Malgré ces difficultés, un relevé actuel des universités qui continuent à offrir des programmes d'études régionales, d'études internationales, d'études sur le développement ou d'études comparatives révèle que le nombre de programmes est élevé. Par exemple, 15 programmes en études asiatiques sont offerts dans divers établissements, de l'Université de Victoria, sur la côte ouest, à l'Université Saint Mary's, sur la côte est. Alors que les programmes d'études africaines sont rares, on peut s'inscrire à des programmes d'études slaves dans au moins 14 établissements, notamment à l'Université de l'Alberta, à l'Université du Manitoba, à l'Université de Waterloo, à l'Université Wilfrid Laurier et à l'Université McGill. Les études internationales, de même que les études culturelles, font l'objet de plus de 10 programmes de premier cycle au University College of Cape Breton, au King's College, à l'Université Laval, à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université Northern British Columbia.

En plus d'offrir des programmes universitaires permettant d'étudier diverses régions au moyen d'une approche multidisciplinaire,

## Encadré 2

### Talent et polyvalence

Selon une étude sociologique menée il y a quelques années, les enfants des anciens missionnaires ont très bien réussi dans leurs études et un très grand nombre d'entre eux occupent une profession dans le secteur des services, l'éducation en tête. L'Université York a beaucoup bénéficié de ce groupe restreint, mais talentueux. Son vice-président, Bill Small, est un excellent exemple de la sphère d'influence de ce groupe. En plus d'occuper un poste administratif supérieur, d'avoir traversé de nombreuses années difficiles et d'avoir vu passer plusieurs présidents, il a trouvé le temps d'être un membre fondateur et président de longue date de l'Association de l'amitié Canada-Chine et, pendant plusieurs années, d'animer bénévolement, pour le Founders College, une classe dirigée de niveau collégial sur la naissance et la nature de la Révolution chinoise. Ce cours s'ajoutait à d'autres cours d'inspiration similaire, qui ont tous grandement facilité l'émergence du programme d'études sur l'Asie orientale, offert depuis bientôt 30 ans aux étudiants asiatiques.

Source : Entretien avec Maria Clori, directrice, York International, Université York, novembre 1998.



programmes axés sur une seule discipline, et les méthodes d'enseignement choisies pouvaient aussi varier. Sur nombre de campus, les programmes d'études régionales étaient au cœur d'une éducation internationalisée. Vers le milieu ou la fin des années 1980, quand des perspectives intellectuelles différentes se conjuguèrent au retrait des fonds fédéraux et à l'incapacité des universités de pleinement financer les programmes, les programmes d'études régionales connurent des difficultés. Leur nombre diminua, et ceux qui demeurèrent durent être remaniés. Malgré ces difficultés, un relevé actuel des universités qui continuent à offrir des programmes d'études régionales, d'études internationales, d'études sur le développement ou d'études comparatives révèle que le nombre de programmes est élevé. Par exemple, 15 programmes en études asiatiques sont offerts dans divers établissements, de l'Université de Victoria, sur la côte ouest, à l'Université Saint Mary's, sur la côte est. Alors que les programmes d'études africaines sont rares, on peut s'inscrire à des programmes d'études slaves dans au moins 14 établissements, notamment à l'Université de l'Alberta, à l'Université du Manitoba, à l'Université de Waterloo, à l'Université Wilfrid Laurier et à l'Université McGill. Les études internationales, de même que les études culturelles, font l'objet de plus de 10 programmes de premier cycle au University College of Cape Breton, au King's College, à l'Université Laval, à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université Northern British Columbia.

En plus d'offrir des programmes universitaires permettant d'étudier diverses régions au moyen d'une approche multidisciplinaire,

#### Encadré 2

#### **Talent et polyvalence**

Selon une étude sociologique menée il y a quelques années, les enfants des anciens missionnaires ont très bien réussi dans leurs études et un très grand nombre d'entre eux occupent une profession dans le secteur des services, l'éducation en tête. L'Université York a beaucoup bénéficié de ce groupe restreint, mais talentueux. Son vice-président, Bill Small, est un excellent exemple de la sphère d'influence de ce groupe. En plus d'occuper un poste administratif supérieur, d'avoir traversé de nombreuses années difficiles et d'avoir vu passer plusieurs présidents, il a trouvé le temps d'être un membre fondateur et président de longue date de l'Association de l'amitié Canada-Chine et, pendant plusieurs années, d'animer bénévolement, pour le Founders College, une classe dirigée de niveau collégial sur la naissance et la nature de la Révolution chinoise. Ce cours s'ajoutait à d'autres cours d'inspiration similaire, qui ont tous grandement facilité l'émergence du programme d'études sur l'Asie orientale, offert depuis bientôt 30 ans aux étudiants ontariens.

Source : Entretien avec Maria Ciori, directrice, York International, Université York, novembre 1998.

quelques établissements ont changé la nature de l'enseignement de premier cycle tel que l'ont connu un grand nombre d'étudiants. À ces endroits hors du commun, notamment à l'Université de Guelph, à l'Université de Montréal et au Coady Institute, une éducation plus internationalisée a vu le jour beaucoup plus tôt qu'ailleurs. Au fil du temps, et indubitablement grâce, dans une certaine mesure, aux nouvelles priorités internationales du gouvernement et du monde des affaires, l'expérience collective universitaire (notamment celle des étudiants bénévoles, du personnel enseignant et des défenseurs au sein des établissements) a donné naissance à un mouvement populaire qui a réussi à inciter les universités à réfléchir de façon plus générale à leur mission éducative et au sens du terme « instruit ».

## La lente métamorphose de la mission des universités

Nos universités ont une longue tradition de collaboration internationale. Mais aujourd'hui, l'internationalisation de l'université va bien plus loin que la coopération interpersonnelle ou même inter-universitaire au-delà des frontières. Il s'agit d'une transformation nécessaire, dynamique et délibérée de notre manière d'enseigner et d'apprendre, essentielle pour assurer la qualité future de l'enseignement supérieur et même l'avenir du Canada.

Dupuy (1980)

Alimentées par l'expérience des étudiants bénévoles à l'étranger, l'impact cumulatif des expériences internationales du corps professoral et les efforts déployés par quelques disciplines et universités pour défendre l'internationalisation, le degré et la diversité des activités internationales augmentèrent rapidement à la fin des années 1960. Sur le plan national, l'AUCC prit conscience de l'intérêt et de l'activité croissants dans ces domaines. Cependant, comme elle avait décidé que la participation des étudiants et du corps professoral à des activités internationales devait être laissée à la discrétion des établissements membres, elle ne tenait aucun dossier sur ces activités. Sans information fiable sur les activités non coordonnées des étudiants et des professeurs, toute discussion sur l'internationalisation était pratiquement inutile. Pour remédier à la situation, l'AUCC demanda en 1970 à Norma Walmsley de réaliser la toute première étude nationale sur l'internationalisation.

Bien que les universités visées par l'étude de Walmsley (1970) affirmèrent s'intéresser plus au développement international, la base



de données de l'AUCC sur les projets de développement international des universités canadiennes ( CUPID ), conçue après l'étude de Walmsley, indique que le nombre d'établissements ayant obtenu des marchés de coopération internationale était en réalité très faible. En 1979, première année d'existence de la base de données, cinq universités seulement ( UBC, Laval, Guelph, Ottawa et Manitoba ) ont dit avoir reçu un financement extérieur pour les travaux de leurs enseignants à l'étranger. Il semble probable que le nombre réel d'établissements bénéficiant d'un tel financement était supérieur à ce que l'AUCC rapportait, mais il est clair que ce n'étaient pas des travaux d'envergure. La possibilité qu'une telle activité internationale change fondamentalement la nature de la formation de premier cycle des étudiants était d'autant plus limitée que toutes les disciplines ne pouvaient pas bénéficier d'un soutien extérieur. La base de données CUPID illustre ce point, étant bien entendu que ces données ne valent que ce que vaut l'information à la source. De 1979 à 1998, les 10 champs ou disciplines recevant le soutien extérieur le plus important dans le cadre de la coopération internationale étaient surtout ceux des facultés professionnelles ( tableau 1 ).

Dans la plupart des universités, à quelques exceptions près, les activités de développement n'étaient pas prioritaires pour l'« institution ». Mises à part celles que les étudiants entreprenaient directement et indépendamment, ces activités dépendaient beaucoup de l'énergie, de l'enthousiasme et de la détermination de certains professeurs qui cherchaient un soutien non pas auprès de l'université, mais directement auprès de l'ACDI et d'autres organismes, lorsqu'ils acceptaient de jouer le rôle de conseillers et de coordonnateurs de projets. Découlant dans une large mesure d'une grande curiosité intellectuelle et reposant sur les relations avec des collègues dans des universités

**Tableau 1. Dix champs ou disciplines ayant reçu le financement extérieur le plus important pour leurs activités de coopération internationale, de 1978 à 1998.**

Champ ou discipline	Nombre de projets
Formation des enseignants en éducation supérieure	356
Gestion et administration des affaires	175
Études sur le développement	130
Administration de l'éducation	101
Enseignement supérieur	95
Agriculture	83
Programmes d'études et instruction	80
Éducation à distance	68
Sciences du sol et de l'eau	64

Source : Base de données CUPID, 1999.

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



étrangères, la participation du corps enseignant augmenta considérablement au milieu des années 1980.

Puisque l'ensemble de données originales présenté au tableau 2 ne portait que sur les thèses de doctorat dont le titre, pour certaines années choisies, renfermait le nom d'un pays ou d'une région, il est possible qu'il se fasse plus de recherche, au niveau supérieur, sur des questions d'ordre international que ne le laissent supposer les données. Il est néanmoins surprenant qu'à l'exception des études politiques, le travail dans son ensemble ne représente qu'une si faible proportion des recherches de niveau supérieur.

Contrairement aux étudiants diplômés qui, dans certains domaines, pouvaient participer à la réalisation de projets internationaux ou rédiger des thèses fondées sur la coopération internationale, les étudiants

Encadré 3

**Tableau 2. Thèses de doctorat canadiennes ayant un sujet d'ordre international, dans certaines disciplines choisies, classées par année de thèse et par discipline, en 1980, 1992, et 1997.**

Discipline	Total international (total dans la discipline)		
	1980	1992	1997
Agriculture	3 (24)	4 (110)	1 (32)
Biologie	1 (83)	1 (300)	1 (70)
Commerce	1 (8)	9 (35)	1 (8)
Économie	4 (18)	8 (73)	0 (16)
Éducation	6 (30)	5 (161)	2 (14)
Géie	0 (88)	2 (289)	0 (36)
Géographie	2 (11)	10 (29)	2 (3)
Sciences politiques	8 (14)	4 (34)	8 (9)

Source : Mémoires (UAE, 1997).

Les données du tableau 2 donnent à croire que, dans les disciplines relevées, le nombre de thèses de doctorat est faible. Il est toujours évident que l'intérêt varie considérablement selon les disciplines. Étant donné que l'éducation (formation des professeurs d'université, compensation, programmes d'études et d'instruction) a bénéficié d'un financement extérieur en rapport aux efforts de coopération internationale supérieurs à celui octroyé aux autres disciplines, on pourrait s'attendre à ce que le nombre de thèses de doctorat en éducation témoigne de l'ampleur de l'engagement du corps professoral. Or, les constatations ne confirment pas cette hypothèse. Seulement 5 p. 100 des thèses de doctorat en éducation appartiennent à la catégorie « internationale » (telle que définie par l'enquête), ce qui est de loin inférieur au nombre de thèses en commerce (16 p. 100), en économie (11 p. 100) et en géographie (30 p. 100) ou en sciences politiques (32 p. 100). Il n'est pas étonnant de constater que le plus grand nombre de thèses internationales sont rédigées en géographie et en sciences politiques. Elles sont par leur nature liées avec les études régionales et les questions transnationales.

Source : Base de données CUPID.

étrangères, la participation du corps enseignant augmenta considérablement au milieu des années 1980.

Puisque l'ensemble de données originales présenté au tableau 2 ne portait que sur les thèses de doctorat dont le titre, pour certaines années choisies, renfermait le nom d'un pays ou d'une région, il est possible qu'il se fasse plus de recherche, au niveau supérieur, sur des questions d'ordre international que ne le laissent supposer les données. Il est néanmoins surprenant qu'à l'exception des études politiques, le travail dans son ensemble ne représente qu'une si faible proportion des recherches de niveau supérieur.

Contrairement aux étudiants diplômés qui, dans certains domaines, pouvaient participer à la réalisation de projets internationaux ou rédiger des thèses fondées sur la coopération internationale, les étudiants

## Encadré 3

**Tableau 2. Thèses de doctorat canadiennes ayant un sujet d'ordre explicitement international, dans certaines disciplines choisies, comparativement au nombre total de thèses de doctorat dans ces disciplines, en 1988, 1992, et 1997.**

Discipline	Total international (total dans la discipline)		
	1988	1992	1997
Agriculture	3 (26)	4 (118)	1 (32)
Biologie	1 (83)	1 (300)	1 (70)
Commerce	1 (8)	9 (55)	1 (8)
Économie	4 (18)	8 (73)	0 (16)
Éducation	6 (50)	5 (161)	2 (14)
Génie	0 (88)	2 (289)	0 (36)
Géographie	2 (11)	10 (29)	2 (3)
Sciences politiques	8 (14)	4 (54)	4 (9)

Source : Mémoires (UMI, 1997).

Les données du tableau 2 donnent à croire que, dans les disciplines relevées, le nombre de thèses de doctorat est faible. Il est toutefois évident que l'intérêt varie considérablement selon les disciplines. Étant donné que l'éducation (formation des professeurs d'université, administration, programmes d'études et instruction) a bénéficié d'un financement extérieur en appui aux efforts de coopération internationale supérieure à celui octroyé aux autres disciplines, on pourrait s'attendre à ce que le nombre de thèses de doctorat en éducation témoigne de l'ampleur de l'engagement du corps professoral. Or, les constatations ne confirment pas cette hypothèse. Seulement 5 p. 100 des thèses de doctorat en éducation appartiennent à la catégorie « internationale » (telle que définie par l'enquête), ce qui est de loin inférieur au nombre de thèses en commerce (15 p. 100), en économie (11 p. 100), en géographie (30 p. 100) ou en sciences politiques (22 p. 100). Il n'est pas étonnant de constater que le plus grand nombre de thèses internationales sont rédigées en géographie et en sciences politiques, étant donné leur liens historiques avec les études régionales et les questions internationales.

Source : Base de données CUPID

de premier cycle étaient rarement au courant des activités internationales de leurs professeurs. À l'exception des études régionales, des études culturelles et des études sur le développement, pratiquement rien n'indique que les programmes de formation des étudiants ou des diplômés aient été considérablement influencés par l'expérience internationale des professeurs. Les étudiants n'étaient qu'indirectement exposés à cet aspect de la vie et du travail de leurs professeurs, et il est fort probable que ce soit toujours le cas. Dans le cas des étudiants de premier cycle, on pourrait dire que l'avantage d'être instruits par des professeurs participant à des projets internationaux était à peine visible dans les programmes et les discussions informelles dans les corridors ou les cafétérias des campus.

En raison d'un manque chronique de documentation, remarqué d'abord par Walmsley puis par d'autres chercheurs et professionnels qui se sont penchés sur ces questions, il est difficile d'évaluer non seulement le succès de ces projets, mais la mesure dans laquelle nos propres universités ont été changées par ces expériences. Cela révèle également un préjugé institutionnel systémique. Dans les établissements qui insistent sur l'importance de transmettre des connaissances, la documentation des travaux d'importance est essentielle. L'absence de connaissances institutionnelles sur les activités internationales est un cri silencieux ; personne ne s'en préoccupe parce que ce n'est pas vraiment considéré comme un élément important de la mission institutionnelle ou éducative.

## **Recul et réexamen : 1975-1995**

Quand les ressources humaines et financières se font rares, les gens et les institutions réexaminent à tout le moins certaines des hypothèses en fonction desquelles ils organisent leur vie privée et professionnelle. Comme c'est le cas de la plupart des défis de ce genre, celui que les universités canadiennes devaient relever à la fin des années 1980 était influencé par une série de variables environnementales. D'abord, le pays changeait. De 1945 à 1975, l'État providence devint de plus en plus présent au Canada. Cependant, en 1975, tout se mit à changer. Dans le cadre d'un examen national de la politique d'aide sociale, les gouvernements fédéral et provinciaux ne parvinrent pas à s'entendre sur les orientations à prendre. Certains pensaient que l'État providence était le modèle approprié, mais qu'il devait être remanié, d'autres défendaient une restructuration plus fondamentale de l'accès aux services et de leur prestation et, pour la

première fois, certains souhaitaient repousser les limites extérieures de l'État providence et adopter une vision beaucoup plus restreinte des rôles et des responsabilités de l'État. Au milieu des années 1980, le Canada et quelques provinces ont adopté le modèle de la Nouvelle-Zélande, du Royaume-Uni et des États-Unis, mettant en œuvre des politiques publiques visant à réduire considérablement les dépenses gouvernementales.

Au même moment, l'économie mondiale continuait à prospérer. Le Canada se lançait dans ce qui deviendrait ultérieurement un engagement total envers des partenariats commerciaux plus libres en Amérique du Nord et dans le monde entier. À l'approche des années 1990, l'économie nationale ( qui variait considérablement parmi et au sein des différentes régions ), surchauffée, commença à se fissurer, et le gouvernement se prépara à d'importants changements à cause de la récession. Comme les universités aidaient auparavant à définir et à bâtir l'esprit de la nation, la mentalité d'économie de marché du gouvernement engendra des tensions entre celui-ci et le milieu universitaire, ainsi qu'au sein de ce dernier. Le langage public de l'éducation changea, et l'idée voulant que celle-ci soit un produit à vendre au pays et à l'étranger progressa encore davantage. Les universitaires avaient assumé leur rôle d'éducateurs, mais ils n'étaient pas prêts à être considérés comme des producteurs de biens et de services. L'environnement externe changeant des universités était synonyme de budgets réduits et de mécontentement à l'égard de l'obligation de rendre compte, mais aussi d'une augmentation constante des inscriptions ( les étudiants ayant des antécédents culturels et une expérience de plus en plus variés ) et de l'insistance sur l'accessibilité de la part du gouvernement.

Les membres du corps professoral qui le pouvaient poursuivirent leurs activités internationales, mais il était de plus en plus difficile d'obtenir le soutien de l'ACDI et, en raison des compressions constantes des budgets des facultés ( en dollars réels ), il était fort probable que le temps passé hors du campus soit considéré comme une « perte » inacceptable de ressources institutionnelles en période difficile. Jusqu'au milieu des années 1990, aucune nouvelle activité d'importance et aucun progrès philosophique n'eurent lieu dans les universités canadiennes relativement à leur engagement mondial. Les initiatives en faveur d'un changement de l'éducation étaient prises hors des structures traditionnelles, en marge du milieu universitaire.

Cette longue période de transition fut suivie de changements environnementaux encore plus importants dans les années 1990. Il devint alors clair que le paradigme du savoir changeait pendant la



dernière moitié du xx<sup>e</sup> siècle. De nouvelles idées prenaient forme, et le langage universitaire devenait beaucoup plus diversifié. Les paradigmes de l'apprentissage et du savoir commençaient à se rapprocher de ce que les enseignants et les étudiants apprenaient sur le monde physique et naturel. Le savoir était de plus en plus considéré comme moins hiérarchique et linéaire, et plus interconnecté et relationnel. Les débats intellectuels les plus animés de l'heure portaient souvent sur l'unité du savoir par rapport à sa diversité. Des termes comme *rythmes, cycles, réseaux, réceptivité, collaboration, perspectives multidisciplinaires axées sur les problèmes et participation* étaient utilisés dans les discussions sur l'élaboration des programmes, minant les idées reçues, les exigences préalables, les définitions et règlements arbitraires concernant l'accès, ou les perspectives axées sur une discipline unique dans les plans de cours. Dans les universités, où les changements semblent se produire lentement, une idée a du poids et peut entraîner non seulement des débats, mais aussi des changements sur le plan éducatif.

L'interconnexion croissante du monde et la communication rapide du savoir étaient très susceptibles de déboucher sur des modèles de carrière très différents, nécessitant des changements, une nouvelle orientation et une rééducation. Les approches habituelles de la production et de la diffusion du savoir commencèrent à se diversifier. Une comparaison des énoncés de mission de 1995 et 1996 (Knight, 1997) allait montrer que plus de 80 p. 100 d'entre eux traitaient de l'importance de la dimension internationale de l'enseignement et que le langage utilisé commençait à comprendre des termes comme *transnational, interdisciplinaire* ou *apprentissage par l'expérience*.

Il importe toutefois de ne pas confondre un changement apparent et la réalité. Dans ses études, Knight (1995, 1996) cherchait à clarifier comment les perceptions et les politiques changeaient au pays. Ses données indiquent que 35 p. 100 des principaux représentants des universités qui ont répondu à son enquête considéraient l'internationalisation de leur établissement comme une « grande priorité » ; 47 p. 100 la considéraient comme une priorité moyenne et seulement 4 p. 100 disaient n'y accorder aucune importance. Le fait que 82 p. 100 des répondants aient dit traiter l'internationalisation comme une priorité moyenne ou élevée permet un certain optimisme face aux véritables changements, du moins en ce qui a trait au degré d'engagement institutionnel.

Au milieu des années 1990, un consensus général prit naissance parmi les recteurs et leurs représentants. Tout en envisageant les



diverses façons d'y parvenir, les hauts dirigeants acceptaient de plus en plus l'idée selon laquelle le but de l'éducation supérieure consistait à préparer les diplômés au <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle et que l'internationalisation obligerait ces derniers à posséder des compétences internationales et interculturelles ( Knight, 1996 ).

La mesure dans laquelle le langage des énoncés de mission et des politiques a modifié les pratiques d'enseignement peut être considérée de diverses façons. Selon *Universitas 21* ( UBC, 1998 ), le niveau d'internationalisation d'une université dépend de divers facteurs, notamment qui est admis ; comment les idées, les valeurs et les paradigmes sont adoptés ; et la façon dont les programmes sont conçus et offerts. Si l'on accepte ces facteurs comme des indicateurs valables, il devient primordial que le corps professoral soit prêt au changement. À cet égard, certaines données de l'étude de Knight sont inquiétantes ( Knight, 1995 ). Les cadres supérieurs ont indiqué que seulement 11 p. 100 des professeurs s'intéressaient de plus en plus à l'internationalisation. Si ce portrait est exact, soit : 1 ) le corps professoral a toujours été plus convaincu des mérites de l'internationalisation, soit 2 ) que le degré d'engagement envers une éducation internationalisée est peut-être trop faible sur de nombreux campus pour favoriser un changement en profondeur.

Bien que les travaux de Knight et d'autres démontrent l'importance du soutien des recteurs et des vice-recteurs, ce sont les membres du corps professoral qui détiennent la clé du changement. Ce sont leurs points de vue sur la connaissance qui dirigent la conception et la structure des programmes, et ce sont toujours les programmes qui déterminent l'expérience éducative des étudiants. Les jugements sur le savoir font souvent l'objet de débats et ne sont pas insensibles aux effets du contexte social au sein et à l'extérieur de l'université, mais les aspects les plus percutants des arguments sont leur mérite intellectuel, et non pas la volonté politique de les voir acceptés.

## **De la coopération à une nouvelle conceptualisation : un virage cognitif**

Les universités canadiennes ont une longue tradition de collaboration internationale. Aujourd'hui, cependant, l'internationalisation de l'université signifie beaucoup plus que la coopération interpersonnelle ou même interinstitutionnelle au-delà des frontières. C'est une transformation nécessaire, vitale et délibérée de la façon

d'enseigner et d'apprendre, essentielle à la qualité future de l'éducation supérieure au Canada, essentielle en fait à l'avenir même du Canada.

AUCC ( 1995a )

La transformation cognitive que sous-entend cet énoncé de l'AUCC est plus facile pour certains. L'internationalisation ne doit plus être considérée uniquement comme une série d'activités sans lien ni coordination, ajoutées au menu des possibilités d'apprentissage des étudiants. Elle est au cœur même de l'enseignement, influençant la nature du savoir, définissant notamment ce qu'est la connaissance, comment elle est structurée et comment elle est exprimée dans le programme. C'est là le domaine défendu le plus farouchement par le corps professoral. Néanmoins, si l'on considère ce que l'internationalisation des programmes d'études pourrait entraîner ( voir ci-après ) et l'expérience de groupes universitaires comme l'Institute of International Studies and Programs de l'Université du Minnesota ( Ellingboe, 1996 ; Morris, 1996 ) et le British Columbia Council on International Education ( Whalley *et al.*, 1997 ), il est clair qu'une compréhension commune du concept et du processus commence à prendre forme :

- ♦ donner une dimension internationale au programme ;
- ♦ utiliser une approche interdisciplinaire pour explorer un champ d'études ;
- ♦ insister sur l'apprentissage actif et fondé sur l'expérience ;
- ♦ veiller à l'intégration et à la coordination avec d'autres activités internationales ;
- ♦ enrichir les lectures de documents favorisant la réflexion comparative ;
- ♦ approfondir la connaissance sur au moins un autre pays ou une autre culture ( au pays ou à l'étranger ) ;
- ♦ encourager la réflexion sur sa propre culture et la façon dont elle influence la cognition.

L'internationalisation nécessite une ouverture aux cultures, aux valeurs et aux formes de savoir différentes. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, en particulier au premier cycle, devraient nécessairement devenir plus contextualisées et plus interdisciplinaires. On pourrait croire que l'internationalisation ouvre les disciplines à de nouvelles formes de savoir. C'est malheureusement le contraire.

On constate chez le corps professoral presque internationalisé dans certaines disciplines une forte tendance à promouvoir le « tourisme intellectuel », appliquant les connaissances et les pratiques traditionnelles à de nouvelles cultures sans bien comprendre ces dernières ; or, une telle compréhension s'acquiert progressivement, en vivant et en travaillant dans une culture donnée ( Teichman, entretien, 1999 )<sup>3</sup>. La croyance voulant que tous les professeurs puissent être facilement « internationalisés » entraîne le risque de simplifier à outrance le processus par lequel les enseignants deviennent des enseignants. Les implications pour le corps professoral sont donc très vastes ; il faudra réexaminer les structures de connaissance, les programmes d'études et leurs exigences, les tâches et le processus de reconnaissance du mérite dans le cadre des promotions et de la titularisation.

Bien que les attitudes et les pratiques puissent changer de façon inégale d'un endroit à l'autre, l'énoncé de vision proposé par le recteur de la UBC pourrait servir de guide :

La tendance à l'« internationalisation » indique que nous sommes de plus en plus conscients que nous vivons dans un environnement vraiment mondial. Aussi, les universités doivent préparer les futurs citoyens du monde [ ... ] les personnes qui vivront et travailleront dans un environnement international au lieu d'un milieu régional, ou même national. La création d'un cadre d'apprentissage optimal au premier cycle devrait tenir compte de l'internationalisation, du caractère interdisciplinaire et de la technologie de l'information.

UBC ( 1997 )

Il est clair que certaines universités canadiennes sont plus prêtes que d'autres à plonger dans l'internationalisation et à répondre aux besoins connexes de diversité, et on peut avoir une idée de ce qui est en train de se passer si l'on examine les études nationales sur la question. Ces études sont relativement rares. Dans son ouvrage intitulé *L'internationalisation de l'enseignement supérieur — Une vision commune ?*, Knight ( 1996 ) laisse croire que les administrateurs supérieurs des universités voient de plus en plus la possibilité d'un rapport entre l'internationalisation et la nature de l'expérience de premier cycle. Les données présentées dans son étude de 1996 confèrent une nouvelle valeur aux stratégies suivantes, qui ont cours dans les universités depuis fort longtemps. Présentées selon leur importance perçue, il s'agit de la présence d'étudiants ou de chercheurs internationaux ( 75 p. 100 ), de la participation d'étudiants à des activités de développement international à l'étranger ( 68 p. 100 ), des échanges de

<sup>3</sup> J. Teichman, président, Conseil canadien des sociétés savantes d'études régionales, Toronto ( Ontario, Canada ), entretien avec Sheryl Bond, le 14 février 1999.

professeurs ( 62 p. 100 ), des étudiants canadiens ayant des antécédents culturels ou ethniques différents ( 56 p. 100 ), des activités de développement de l'éducation internationale ( 53 p. 100 ), des étudiants canadiens possédant une expérience internationale ( 54 p. 100 ), et de l'analyse des politiques de recherche ou des initiatives dans le domaine de l'étude des civilisations ( 48 p. 100 ).

L'étude de Knight ( 1996 ) traite également des façons dont les institutions ont tenté d'enrichir l'expérience éducative des étudiants, par la mobilité ( les échanges ), des modifications aux programmes, l'invitation d'étudiants étrangers, l'échange de professeurs ainsi que les projets et la recherche sur le développement international. Cependant, il peut y avoir une différence entre ce que les représentants institutionnels disent et ce que font vraiment les établissements. En fait, le processus de renouveau de la conceptualisation de l'éducation commence à peine. Compte tenu de la diversité du passé et du contexte des universités canadiennes, il n'est pas surprenant de constater que les changements ne surviennent pas partout de la même façon ou avec la même rapidité. La UBC, l'une des premières universités à envoyer des étudiants bénévoles à l'étranger et à offrir un programme axé sur les études internationales, fait partie des très rares établissements qui considèrent l'internationalisation comme un processus de renouvellement global de l'université. La plupart des initiatives récentes ont été prises dans une faculté donnée, comme dans les deux exemples suivants :

- ♦ *Faculté de l'éducation, Université de l'Île-du-Prince-Édouard* — Par le changement de la structure des programmes et le renouvellement du programme de formation des maîtres, les professeurs de la faculté de l'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard ( UPEI ) ont pu définir et adopter un concept d'internationalisation permettant de renouveler l'enseignement en améliorant l'expérience éducative des étudiants. Ils commencèrent par offrir une spécialisation en éducation internationale, en visant deux objectifs. D'abord, préparer les étudiants de la UPEI à acquérir des connaissances internationales et des compétences interculturelles et, deuxièmement, comprendre la nature de plus en plus interdépendante du monde. Pendant la conception de ce nouveau programme, les responsables élaborèrent un nouveau cours de base sur « la culture et la société dans l'éducation », par lequel tous les étudiants en éducation apprenaient comment diverses questions culturelles, morales et sociales influençaient l'éducation, et comment aborder ces questions en classe à l'aide de

diverses stratégies. Un adjoint de recherche fut embauché pour collaborer avec chacun des membres du corps professoral pendant un mois afin de l'aider à réaliser ces importants changements de programme. Dans le but d'enrichir l'expérience des professeurs, on offre à chacun d'eux des subventions lui permettant de se rendre à l'étranger pour travailler dans son domaine. Ainsi, les professeurs peuvent acquérir l'information nécessaire pour donner une perspective internationale à leurs cours. De plus, la faculté de l'éducation croit que ses professeurs acquièrent ainsi l'information nécessaire pour ajouter une perspective internationale à leurs cours et que cela est plus facile s'ils ont une expérience directe des autres cultures et systèmes d'éducation. La faculté a adopté une politique d'embauche selon laquelle tout nouveau membre du corps professoral devrait pouvoir mettre son expérience ou ses recherches au profit de cette spécialisation (entretien avec Timmons, 1999)<sup>4</sup>.

- ♦ *École d'architecture (programme à Rome), Université de Waterloo* — En se fondant sur sa force en design, en culture et en éducation coopérative, l'école d'architecture de l'Université de Waterloo a conçu un programme d'études offert à Rome, en Italie, à l'intention des étudiants de quatrième année. Créé en 1979, ce programme est devenu l'une des pierres angulaires du programme d'architecture. Cette initiative vise à permettre aux étudiants de vivre et de créer dans l'un des cadres culturels et architecturaux les plus riches du monde. Plus qu'une expérience en tourisme culturel, ce programme a été conçu, dès le départ, pour plonger ses participants dans la culture architecturale et intellectuelle de l'Italie et jeter des ponts entre des étudiants, des enseignants et des architectes canadiens et italiens. Plus de 800 étudiants canadiens en architecture ont ainsi passé quatre mois en Italie, ce qui, selon eux, fut leur expérience éducative la plus précieuse. Ce programme a donné naissance à divers échanges et collaborations universitaires, culturels et professionnels, notamment un échange avec l'Université de Chieti-Pescara, la seule qui permet aux étudiants italiens en architecture d'acquérir une expérience dans une école d'architecture nord-américaine (Knight, 1999)<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> V. Timmons, Université de l'Île-du-Prince-Édouard, bachelier en éducation avec spécialisation en éducation internationale, entretien avec Sheryl Bond, le 5 février 1999.

<sup>5</sup> Knight, D., 1999, *Le programme à Rome de l'école d'architecture*, Faculté des études de l'environnement, Université de Waterloo, Waterloo (Ontario, Canada), communication personnelle, le 19 janvier, 9 p.

Dans ces exemples, la décision d'internationaliser l'enseignement de premier cycle ( comme en témoigne le programme et l'apprentissage sur le terrain ) faisait partie d'une stratégie visant à remanier la totalité d'un programme d'études. On peut aussi tirer d'autres conclusions. Les stratégies efficaces semblent englober des éléments importants, notamment : 1 ) la mesure dans laquelle les étudiants et les professeurs sont prêts à considérer d'un œil différent le contenu des programmes et la façon dont il est enseigné ; 2 ) la volonté des étudiants et des professeurs de s'ouvrir à d'autres cultures et sociétés ( et à y vivre ou y travailler ) ; 3 ) la disponibilité des ressources pour soutenir l'élaboration de nouveau matériel d'enseignement et les déplacements ; et 4 ) une compréhension claire des modalités permettant à ces activités d'enrichir l'expérience des étudiants et du corps professoral.

Il est évident que les exemples à suivre sont de plus en plus nombreux ( notamment les deux mentionnés précédemment ), mais il reste du travail à faire. Les défis que représente l'internationalisation de l'enseignement de premier cycle reflètent la situation du milieu éducatif et du corps professoral. Quand les politiciens et les employeurs se sentent frustrés par l'incapacité apparente des universités de voir les mérites de l'éducation comme produit commercial ou comme moyen de préparer les diplômés à travailler dans une société d'interconnexion, c'est que, souvent, cet argument n'intéresse pas les universitaires comme ils le voudraient. L'internationalisation, exprimée d'une façon stimulante, doit inciter les universitaires à s'ouvrir à des façons plus variées de penser et d'enseigner, et des changements de cette envergure requièrent du temps.

## **Un accueil modéré : L'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle au xxi<sup>e</sup> siècle**

Les universités canadiennes ont manifesté un enthousiasme inégal, sinon modéré, à l'égard des nombreux aspects de l'internationalisation. Cela est dû notamment aux sens très variés conférés au terme lui-même, mais également à la façon dont on considère les hypothèses sur ce concept et les implications qui en découlent. Les valeurs et les priorités des différents secteurs témoignent d'une approche plutôt pluraliste de l'internationalisation, ce qui n'a rien d'étonnant. Les ONG insistent sur les processus sociaux et économiques ; le monde des affaires se concentre sur l'importance de l'esprit d'entreprise et du commerce ; et les universités canadiennes pensent avant tout au

rôle particulier qu'elles jouent en matière de développement des ressources humaines, au pays et à l'étranger. « Les universités canadiennes sont des intervenants importants dans ce domaine et, peu importe l'avenir du Canada à l'étranger, elles resteront dans le paysage » ( Strong, 1996 ).

Les propos de Maurice Strong semblent accorder aux universités canadiennes le bénéfice du doute quant aux diverses façons dont elles peuvent choisir de s'engager dans des activités d'internationalisation. Il semble que cet engagement n'est garanti que si ces activités sont intégrées à la structure universitaire. Malgré nos antécédents de bénévolat étudiant et l'engagement constant d'enseignants et de responsables institutionnels, il reste que nombre de professeurs font fi de l'internationalisation. Certains l'accueillent à bras ouverts, alors que d'autres la considèrent d'un œil sceptique et demandent comment elle sera financée. Sur un même campus, on peut obtenir diverses réactions aux idées inscrites dans le langage de l'internationalisation et aux transformations institutionnelles nécessaires pour y arriver.

L'absence de documentation nous empêche toujours de bien nous comprendre nous-mêmes et de considérer d'un œil critique les changements requis, s'il y a lieu, au mode d'enseignement et à son contenu, ainsi qu'à la matière apprise, et au lieu d'apprentissage. Les recherches en ce sens, là où elles existent, sont ponctuelles et peu lues. Il nous est très difficile de savoir dans quelle mesure l'éducation d'aujourd'hui est plus internationalisée qu'il y a cinq ans. De plus, nous sommes sur le point de perdre l'occasion de documenter, par des comptes rendus de première main, les conséquences qu'ont eues les expériences internationales des pionniers sur eux-mêmes et leurs étudiants. Il n'y a pas d'ensemble méthodique de données où puiser. Cependant, cette absence de données ne signifie pas qu'il n'existe aucune expérience dont on pourrait tirer profit.

En outre, pour une foule de raisons, certaines universités canadiennes commencent à se pencher sur les questions fondamentales liées à l'internationalisation de l'éducation. Certaines d'entre elles sont affiliées aux établissements plus anciens, « bien établis », comme l'Université Dalhousie, l'Université de Montréal et la UBC. D'autres entretiennent des rapports privilégiés avec leurs communautés, au pays et à l'étranger, comme l'Université de Calgary, le Coady International Institute et l'Université de Waterloo. D'autres encore sont fondamentalement différentes depuis leur création, par exemple, le Open Learning Institute et l'Université d'Athabasca. D'autres sont encore en train de définir les types de rapports d'enseignement et d'apprentissage qui leur permettront de poursuivre leurs idées et leurs intérêts communs, c'est-à-dire l'Université de l'Arctique et le College of the Americas.



## Encadré 4

**De nouvelles voies, de nouvelles perspectives**

Nous avons demandé à David Hughes, président-fondateur du Impact Group, et à Darin Rovere, président-fondateur du Centre for Innovation in Corporate Responsibility, de répondre à diverses questions soulevées dans ce livre, et ce, parce qu'ils estiment que leur avenir est tributaire de ces importants enjeux et parce qu'ils ont eu un certain contact, durant leurs études, avec le développement international. MM. Hughes et Rovere avaient tous deux obtenu un diplôme universitaire d'une université canadienne au cours des sept années précédentes. Chacun a occupé un poste de haute direction au sein de l'Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales (AIESEC), à l'échelle provinciale, nationale et internationale. Les deux avaient travaillé pour des ONG en Afrique, au Canada, en Europe et dans plus de 50 pays. Leur travail à titre de leaders étudiants et de jeunes entrepreneurs les avait amenés partout dans le monde. Les deux se considéraient comme des personnes engagées à l'égard des grands enjeux mondiaux, à titre de membres de ce troisième secteur en devenir (l'économie sociale). Voici leur point de vue.

*Croyez-vous que la carrière que vous avez choisie appartient au domaine du développement international ?*

De nos jours, les idées reçues veulent que la plupart des baby-boomers et ceux qui les suivent aient plusieurs carrières distinctes au cours de leur vie. Tous deux ont convenu que leur première carrière avait en fait relevé du développement international. Maintenant engagés dans leur deuxième carrière, à titre de jeunes entrepreneurs, ils cherchent avant tout à promouvoir les intérêts du troisième secteur. Plus précisément, ils concentrent leurs efforts sur un nouveau domaine qu'on qualifie parfois de « commerce bienveillant », « entrepreneurship social », « philanthropie de risque » ou « responsabilité sociale des entreprises ». « Bien que cette carrière ne relève pas exclusivement du développement international, elle déborde vers ces domaines et on ne peut douter qu'elle s'appuie sur les compétences et les principes hérités de notre travail antérieur en développement international. » Tout en reconnaissant que leur carrière pourrait les orienter à nouveau vers des domaines fort différents, les deux avaient obéi à une motivation commune : « Exercer une influence favorable sur les personnes qui, en raison de circonstances indépendantes de leur volonté, sont démunies, handicapées et privées de leurs droits. » Étant donné la portée de plus en plus large des sociétés canadiennes qui exercent leurs activités dans les pays en développement, ils estiment que cette participation à la coopération internationale représente une occasion sans pareille de faire profiter les autres de nos erreurs. « Nous ne pouvons tout simplement répéter ce que nous avons fait ici, ... les nouvelles technologies nous permettent non seulement de faire mieux, mais de le faire fort différemment. » Un effet de saute-mouton dans les pays en développement aurait d'importantes retombées pour le Canada et les sociétés canadiennes. « Nous envisageons un transfert de nouvelles connaissances et de nouvelles infrastructures vers l'Amérique du Nord pour nous permettre d'intervenir là où sont les vrais problèmes. »

*Quels seront les grands enjeux dans le monde au cours de la prochaine décennie ?*

Bien que chacun ait son propre point de vue, son propre domaine de spécialisation et ses propres intérêts à défendre, MM. Hughes et Rovere estiment qu'au palmarès des grands enjeux figurent l'environnement ( législation mondiale, consumérisme, pratiques de production des entreprises, production alimentaire, habitudes alimentaires, réchauffement planétaire ), l'armement, l'innovation technologique, les droits de la personne, le déséquilibre des richesses et du pouvoir, l'utilisation et l'abus de tous ces éléments par l'humanité, et ainsi de suite. Bien qu'il s'agisse là d'enjeux importants, « ce sont tous



des symptômes et des sous-produits d'un problème beaucoup plus vaste lié à la façon dont les particuliers, les organisations et les nations se gouvernent — localement, nationalement et internationalement. » Ils croient tous deux que des questions fondamentales les interpellaient et qu'il leur fallait consacrer plus de temps à la recherche d'une réponse aux questions suivantes : Comment établissons-nous les priorités et prenons-nous les décisions au sein de notre famille, de notre collectivité et de nos institutions publiques ? Comment délimiter les frontières et les territoires à l'égard desquels nous pouvons et nous voulons être responsables et imputables ? Qui devrait prendre quelle décision ? Comment partager nos ressources et financer nos initiatives communes, et comment garantir la sûreté, la sécurité, le développement, l'éducation, la santé et le bien-être de tous les membres de notre collectivité — riches et pauvres, jeunes et vieux, malades et en santé ?

*Quels facteurs ( personnes et circonstances ) vous mobilisent ou vous freinent à l'égard des questions qui vous préoccupent ?*

Lorsque vient le temps d'avoir un impact sur quelque question que ce soit, les facteurs décisifs de réussite comprennent les suivants :

- ♦ *Les connaissances/le savoir-faire dans un domaine donné* — L'ignorance est la plus grande entrave.
- ♦ *La confiance, l'absence de préjugés et une volonté de coopérer* — Pour intervenir avec succès dans quelque dossier que ce soit, il faut qu'il y ait une communication ouverte et honnête entre les gens.
- ♦ *La technologie de l'information et des communications* — L'évolution dans ce domaine améliore et facilite énormément les connaissances, le savoir-faire, la confiance et la coopération dont il a été question ci-dessus. Tout refus d'adopter ces technologies engendrera une ignorance et des défaillances des communications qui finiront par nuire à la discussion et au règlement des « gros dossiers ».
- ♦ *Une structure d'autorité et de responsabilité bien définie* — L'organisation hiérarchique est chose du passé ; nous sommes entourés aujourd'hui de « gestion par équipes », d'« organisations virtuelles », de partenariats et d'alliances. Ces modèles s'accompagnent de nombreux avantages de taille, mais il faut s'efforcer de préserver une structure d'autorité et de responsabilité bien définie.

*De quelle façon le phénomène de la mondialisation ou de l'internationalisation empiète-t-il sur votre vie et vos aspirations ?*

En aucune façon ! Les deux hommes pensent être devenus citoyens du monde dans tous les sens du terme — qu'il s'agisse de la carrière, de l'éducation, des amitiés, des loisirs, des intérêts, des communications quotidiennes, des transactions financières et du divertissement. « C'est précisément le phénomène de la mondialisation et de l'internationalisation, qui a enrichi notre passé, qui continuera d'influer sur notre avenir. »

*L'université vous a-t-elle préparés au monde dans lequel vous devez vivre ?*

Dans l'ensemble, l'expérience universitaire les a bien préparés à ce qu'ils ont eu à vivre dans le monde des affaires, tant au Canada qu'à l'étranger. Toutefois, tous deux ont reconnu que seule une faible partie de cette préparation était le fruit des cours ou des travaux réalisés en salle de classe. Selon Darin Rovere, l'université ne leur a pas enseigné la pensée critique et on n'a pas consacré assez de temps à étudier les enjeux mondiaux au-delà de ceux de chacune des disciplines. Chacun a convenu qu'il avait retiré beaucoup plus de sa participation à l'AIIESEC et aux discussions connexes sur de nombreuses questions avec ses collègues, dans un autre cadre que celui du programme d'études officiel.

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

*Qu'est-ce qui importe vraiment à votre génération lorsqu'elle pense au monde dans lequel elle doit vivre et travailler ? Qu'est-ce qui vous importe vraiment ?*

Reconnaissant qu'ils risquaient de généraliser à outrance, MM. Hughes et Rovere estimaient que ce qui, malheureusement, importait le plus à leur génération était le statut social et la richesse matérielle : la maison, la voiture, le chalet et le poste. « Beaucoup trop de mes contemporains ont fait de ces valeurs le but ultime de leur vie et ne font que commencer à se demander si cela leur a apporté le bonheur, la sécurité et un sentiment d'accomplissement. » Tous deux, à titre de fondateurs et présidents de leurs propres entreprises, ainsi que leurs collègues de travail rapportent « s'être beaucoup moins préoccupés de telles questions et avoir privilégié d'autres questions liées au service public, mais aussi à nos collectivités et aux exigences de carrières stimulantes et enrichissantes. » Il ne leur a pas été facile de respecter leurs principes. « En bout de ligne, nous atteindrons probablement le même niveau de richesse et d'importance que nos contemporains, mais nous aurons emprunté un chemin fort différent pour y arriver. » Lorsqu'on leur a demandé de commenter les raisons qui expliquent un tel choix de valeurs, les deux jeunes hommes ont dit croire que leur travail antérieur en développement international avait fortement influencé leurs choix.

*Croyez-vous que les nouvelles technologies de l'information et des communications permettent vraiment à votre génération de se démarquer par rapport à celle de vos parents ? Le cas échéant, quelles en sont les preuves ?*

Nous sommes loin d'être amis avec nos voisins et pourtant nous avons quotidiennement des conversations avec des gens partout au monde ; ce phénomène a modifié tant nos quartiers que nos perspectives. De plus, la révolution de l'information et des communications a forcé cette génération à réagir plus rapidement à plus d'information et à un monde qui semble changer plus rapidement. Les temps de réaction sont plus rapides et l'on dispose de moins de temps pour réfléchir aux enjeux et aux circonstances. Cela a eu certains avantages sur le plan de la productivité et de l'efficacité, mais a aussi peut-être eu des désavantages en ce qui a trait à la qualité de ces réactions.

Le défi posé par l'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle est complexe. Prenons l'un des nombreux scénarios possibles comme exemple. D'abord, les mouvements d'étudiants bénévoles qui ont joué un rôle essentiel au début de l'internationalisation et qui ont, pour diverses raisons, quitté les campus pour diriger eux-mêmes leurs activités. Bien que ce phénomène soit compréhensible compte tenu du déroulement des événements au cours des 25 dernières années, leur absence est une perte, peu importent les efforts continus de l'AIESEC et d'autres groupes d'étudiants bénévoles indépendants. Ces étudiants, surtout au cours de leurs années de formation, représentaient un contrepoids énergique et optimiste au conservatisme des sénats universitaires et des conseils de faculté. Alors, comment les étudiants actuels entreprennent-ils des activités internationales ? Selon les administrateurs supérieurs interrogés dans le cadre de l'étude de Knight ( 1996 ), les échanges avec



Qu'est-ce qui importe vraiment à votre génération lorsqu'elle pense au monde dans lequel elle doit vivre et travailler ? Qu'est-ce qui vous importe vraiment ?

Reconnaissant leurs racines de généraliser à culture, MRS Hughes et Rivers soulignent que ce qui, malheureusement, importe le plus à leur génération sont le statut social et la richesse matérielle : la maison, la voiture, le chien et le poste. « Beaucoup trop de mes contemporains ont fait de ces valeurs le but ultime de leur vie et ne font que minimiser il se demander si cela leur a apporté le bonheur, la sécurité et un sentiment d'accomplissement. » Tous deux, à dire de fondateurs et présidents de leurs propres entreprises, ainsi que leurs collègues de travail rapportent « l'être très occupé moins préoccupés de telles questions et avoir privilégié d'autres questions liées au service public, mais aussi à nos collectivités et aux exigences de carrières stimulantes et enrichissantes. » Il ne leur a pas été facile de respecter leurs principes. « En bout de ligne, nous atteignons probablement le même niveau de richesse et d'importance que nos contemporains, mais nous aurons emprunté un chemin fort différent pour y arriver. » Lorsque leur a demandé de commenter les raisons qui expliquent un tel choix de valeurs, les deux jeunes femmes ont dit croire que leur travail antérieur au développement international avait fortement influencé leurs choix.

Croyez-vous que les nouvelles technologies de l'information et des communications permettent vraiment à votre génération de se démarquer par rapport à celle de vos parents ? Le cas échéant, quelles en sont les preuves ?

Nous aurons bien d'être satisfaits avec nos valeurs et pourtant nous avons quotidiennement des conversations avec des gens partout au monde ; ce phénomène a modifié tant nos valeurs que nos perspectives. De plus, la révolution de l'information et des communications a forcé cette génération à réagir plus rapidement à plus d'information et à un monde qui semble changer plus rapidement. Les temps de réaction sont plus rapides et l'on dispose de moins de temps pour réfléchir aux enjeux et aux conséquences. Cela a des certains avantages sur le plan de la productivité et de l'efficacité, mais a aussi présenté au des inconvénients en ce qui a trait à la qualité de ces réactions.

Le défi posé par l'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle est complexe. Prenons l'un des nombreux scénarios possibles comme exemple. D'abord, les mouvements d'étudiants bénévoles qui ont joué un rôle essentiel au début de l'internationalisation et qui ont, pour diverses raisons, quitté les campus pour diriger eux-mêmes leurs activités. Bien que ce phénomène soit compréhensible compte tenu du déroulement des événements au cours des 25 dernières années, leur absence est une perte, peu importante les efforts continus de l'AIESEC et d'autres groupes d'étudiants bénévoles indépendants. Ces étudiants, surtout au cours de leurs années de formation, représentaient un contrepoids énergique et optimiste au conservatisme des sénats universitaires et des conseils de faculté. Alors, comment les étudiants actuels entreprennent-ils des activités internationales ? Selon les administrateurs supérieurs interrogés dans le cadre de l'étude de Knight (1996), les échanges avec

des étudiants d'universités étrangères occupent une place de choix dans les stratégies de changement des établissements. Cependant, le contexte économique auquel seront confrontés les étudiants du début du *xxi*<sup>e</sup> siècle, pour la plupart plus âgés, de sexe féminin et travaillant au moins à temps partiel ( Bond, 1998 ), complique le type d'apprentissage par l'expérience offert par les programmes d'échange. Les préoccupations pressantes de nombre d'étudiants resteront les frais de scolarité, le coût de la vie et, pour certains ( hommes et femmes ), les responsabilités familiales. En réalité, si l'on n'aide pas les étudiants à assumer les coûts, plus élevés que la moyenne, des études internationales, les universités seront incapables de faire appel aux programmes d'échange avec l'étranger pour améliorer l'expérience internationale de la plupart des étudiants. Cela signifie également que ce sont les professeurs qui restent au pays qui devront permettre à la majorité des étudiants d'acquérir une expérience éducative riche et variée.

Si ce scénario est représentatif, nous devons poser une question importante. Dans quelle mesure les professeurs sont-ils conscients des questions interculturelles et interdisciplinaires dans leur domaine ou leur discipline, et dans le contexte universitaire ? Bien que nous ne disposions que de données empiriques pour répondre à cette question, il n'est pas déraisonnable de s'attendre à ce que les institutions responsables du perfectionnement des professeurs pensent sérieusement à concevoir des programmes qui aideront ceux-ci à acquérir de nouveaux types de connaissances et à les intégrer à leurs pratiques. Si, comme le soutiennent certains professionnels du perfectionnement pédagogique, les personnes « converties » assistent déjà à ces cours de formation professionnelle continue, on pourrait se demander comment les universités font pour atteindre les enseignants carrément sceptiques. Un bon point de départ consisterait à ce que les universités reconnaissent et récompensent professionnellement les efforts de ceux qui tentent d'internationaliser leurs cours. La UPEI, l'Université de la Saskatchewan et l'Université de Calgary incluront sous peu, si ce n'est déjà fait, dans les conventions collectives des associations de professeurs des dispositions reconnaissant les activités internationales dans le cadre de la titularisation ( Timmons, entretien, 1999 )<sup>6</sup>. De plus, il devrait être possible d'avoir droit à un financement spécial afin de soutenir les programmes de recherche visant à déterminer les dilemmes, à documenter les réalisations et à diffuser largement les résultats.

---

<sup>6</sup> V. Timmons, Université de l'Île-du-Prince-Édouard, bachelier en éducation avec spécialisation en éducation internationale, entretien avec Sheryl Bond, le 5 février 1999.

On peut soutenir que la décision la plus importante qu'une université puisse prendre est la suivante : qui engager à un poste conduisant à la permanence ? Il est, par conséquent, important que les critères de nomination reflètent les besoins changeants de l'université. Au début du *xxi*<sup>e</sup> siècle, en raison des nombreux départs à la retraite ( dans certains champs ), les universités devront à maintes reprises définir clairement les qualités recherchées chez les candidats, car elles seront appelées à effectuer de très nombreuses nominations. Une telle occasion de diversifier le bloc de connaissances et d'expériences dans le monde universitaire ne s'est pas présentée depuis la fin des années 1960. Serait-il déraisonnable qu'une université reconnaisse le mérite des candidats qui ont étudié ou simplement vécu à l'étranger, ou qui ont démontré leur capacité d'améliorer l'internationalisation du milieu universitaire ? Certains avis récemment publiés dans les *Affaires universitaires* portent à croire que cette possibilité n'est pas écartée, du moins par certains.

Les universités canadiennes se retrouveront bientôt dans une position unique. Nombre des pionniers sont toujours présents ou ne sont pas loin. Au même moment ( ou à peu près ), elles pourront nommer un assez grand nombre de nouveaux professeurs. L'argument selon lequel le sous-financement constant des universités viendrait compliquer toutes les tentatives de changement, si valable soit-il, ne peut en lui-même faire oublier que la plupart des établissements ont la possibilité de procéder à leur propre refonte, si elles le souhaitent. Bien que certains établissements et certains domaines de spécialisation puissent être séduits par « l'idée » de l'internationalisation en raison de ses avantages économiques éventuels pour les étudiants et le Canada, il est improbable que les membres du milieu universitaire soutiendront pleinement l'internationalisation tant qu'ils ne comprendront pas que sa force motrice n'est pas la création d'emplois ni l'économie, mais une occasion intellectuelle tonifiante d'enrichir leur propre existence et celle de leurs étudiants. Quand et où cela se produira, les universités, en nombre toujours croissant, feront preuve du leadership intellectuel qui, dit-on, manque à leur dynamique actuelle.







# L'internationalisation de la recherche universitaire au Canada

*Yves Gingras, Benoît Godin et Martine Foisy*

## Introduction

Le thème de l'internationalisation des universités est apparu récemment dans le contexte des discours sur la mondialisation des échanges et des marchés. Au cours des dernières années, de nombreux travaux ont été consacrés à cette question. Plusieurs portent sur l'attitude des cadres supérieurs et des professeurs face à ce phénomène ( AUCC, 1995a ; Welch, 1997 ; Altbach et Lewis, 1998 ) ou sur l'évolution de la présence d'étudiants étrangers dans les systèmes d'éducation nationaux ( Umakoshi, 1997 ). Cependant, personne n'étant opposé à la vertu, les opinions sur les échanges internationaux restent souvent des vœux pieux. D'autres travaux, plus quantitatifs, ont donc porté sur la pratique effective de la collaboration internationale telle qu'elle apparaît à travers les canaux formels de collaboration mesurés par les publications conjointes et les programmes offerts par les organismes subventionnaires ( Miquel *et al.*, 1989 ; Leclerc *et al.*, 1991 ; Luukkonen *et al.*, 1993 ). Il existe bien sûr des échanges informels, de sorte que la mesure bibliométrique retenue ici sous-estime les échanges réels. Cependant, les échanges formels offrent

l'avantage d'être plus faciles à mesurer que ces derniers et fournissent une mesure précise qui permet de mettre en évidence les tendances effectives des 15 dernières années.

La science étant, en principe, internationale par nature, il faut d'abord rappeler que les échanges internationaux en matière de recherche scientifique sont anciens. Sans remonter à l'époque de la Révolution scientifique, on n'a qu'à penser à la création, au XIX<sup>e</sup> siècle, de nombreuses associations internationales vouées à la promotion de différentes disciplines tant des sciences physiques que des sciences sociales ( Rasmussen 1990 ; Schröder-Güdehus, 1990 ). La collaboration scientifique internationale est aussi visible dans les publications des la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ( Beaver et Rosen, 1978a, b ). Cela dit, il est vrai, comme nous allons le voir plus loin, que les échanges scientifiques internationaux se sont accrus de façon très importante au cours des 20 dernières années.

L'internationalisation de la recherche universitaire touche ses deux principales composantes, soit la formation de chercheurs et la production du savoir. Après avoir rappelé l'évolution des programmes canadiens voués à la promotion des échanges, nous consacrerons le reste de ce chapitre à l'analyse de la transformation des pratiques de publication scientifique, qui font une place de plus en plus grande à la production d'articles écrits en collaboration avec des partenaires étrangers. Bien que les données soient plus fragmentaires, nous dirons aussi quelques mots sur l'internationalisation des sources de financement de la recherche accessibles aux chercheurs canadiens.

## L'internationalisation de la formation des chercheurs

Le monde universitaire canadien est depuis longtemps ouvert aux échanges internationaux. L'attrait d'institutions prestigieuses, tant américaines qu'européennes, de professeurs célèbres, ou bien l'absence au pays de compétences spécialisées dans certains domaines d'études ont motivé, et motivent encore, de nombreux individus à franchir nos frontières. Au sein du corps professoral des universités, il est d'ailleurs établi que ceux qui font de la recherche sont plus portés aux échanges internationaux que ceux qui font surtout de l'enseignement ( Altbach et Lewis, 1998 ). Cette ouverture vers l'extérieur est d'ailleurs encouragée par différents programmes de soutien financier qui viennent faciliter la réalisation de ces projets.

Ainsi, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les jeunes scientifiques canadiens pouvaient bénéficier d'une bourse britannique, la 1851 Exhibition Scholarship, pour se rendre étudier au Royaume-Uni (Gingras, 1991). On pense aussi aux bourses Rhodes remises par la fondation éponyme pour permettre à de jeunes étudiants du Commonwealth britannique d'aller parfaire leur formation à Oxford ou encore aux bourses d'études supérieures offertes par les grandes universités américaines. Ces bourses, pour ainsi dire « coloniales », ont permis de former de nombreux scientifiques canadiens avant que la création du Conseil national de recherches du Canada (CNRC), en 1916, ne permette la mise en place d'un régime de bourses canadien. Les étudiants francophones du Québec, quant à eux, pouvaient depuis 1920 recourir aux « bourses d'Europe » du gouvernement provincial pour parfaire leur formation outre-Atlantique. À l'origine, la seule destination admise par ces bourses était les institutions parisiennes, reflet de « la francophilie militante de l'époque », mais cette règle fut abolie en cours de route, permettant ainsi aux boursiers de se rendre dans l'établissement de leur choix (Chartrand *et al.*, 1987).

En 1948, le CNRC a mis sur pied un programme original de bourses postdoctorales qui était accessible non seulement aux Canadiens mais également, à quelques exceptions près, aux jeunes chercheurs de l'ensemble de la communauté internationale (Tickner, 1991). Survenue juste après la fin de la Seconde Guerre mondiale, cette initiative contribuait au rétablissement des échanges scientifiques internationaux qui avaient toujours caractérisé la vie universitaire en dehors des périodes de guerre (Schrøder-Güdehus, 1978).

Outre les programmes de bourses d'études supérieures créés par les organismes subventionnaires fédéraux ou provinciaux qui permettent aux boursiers canadiens d'étudier à l'étranger, il existe un grand nombre de programmes d'échanges qu'il serait fastidieux de nommer ici et qui ont été mis en place depuis les années 1960 par différents organismes, dont des ministères provinciaux et fédéraux, des organismes paragouvernementaux, des ambassades, des associations d'universités et des organisations internationales pour l'éducation et la jeunesse.

Les principaux organismes qui ont succédé au CNRC dans sa tâche de venir en aide aux chercheurs universitaires canadiens, soit le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG) et le Conseil de recherches médicales (CRM), réservent tous une part de leur budget à des programmes de collaboration internationale (tableau 1).

Tableau 1. Sommes allouées par les organismes subventionnaires fédéraux aux programmes d'échanges internationaux, de 1978 à 1993.

	CRM			CRSH			CRSNG		
	Budget total, T (en milliers de dollars)	Subventions destinées aux programmes internationaux (en milliers de dollars)	(% de T)	Budget total, T (en milliers de dollars)	Subventions destinées aux programmes internationaux (en milliers de dollars)	(% de T)	Budget total, T (en milliers de dollars)	Subventions destinées aux programmes internationaux (en milliers de dollars)	(% de T)
1978	64 216	73	0,11	30 351	179	0,59	109 706	171	0,16
1979	70 115	107	0,15	32 760	458	1,40	118 400	185	0,16
1980	80 475	128	0,16	37 757	615	1,63	158 950	190	0,12
1981	100 239	146	0,15	42 162	815	1,93	196 944	367	0,19
1982	110 908	847	0,76	51 348	994	1,94	238 702	336	0,14
1983	137 313	542	0,40	54 429	1 100	2,02	274 621	694	0,25
1984	153 191	444	0,29	57 009	1 174	2,06	300 528	854	0,28
1985	157 700	382	0,24	57 234	1 230	2,15	298 976	880	0,29
1986	163 990	546	0,33	64 424	1 543	2,40	308 065	870	0,28
1987	170 467	412	0,24	64 279	1 564	2,43	326 258	862	0,26
1988	183 860	505	0,27	69 260	1 243	1,79	350 246	913	0,26
1989	197 339	576	0,29	74 580	1 275	1,71	375 350	1 188	0,32
1990	235 421	625	0,27	82 048	475	0,58	448 832	1 230	0,27
1991	240 797	1 477	0,61	89 455	475	0,53	465 820	1 233	0,26
1992	249 325	949	0,38	94 887	770	0,81	482 687	1 429	0,30
1993	251 288	356	0,14	93 825	476	0,51	476 725	1 391	0,29
1994	257 634	415	0,16	94 027	415	0,44	474 995	1 154	0,24
1995	243 187	228	0,09	92 119	150	0,16	451 856	511	0,11

Source : Rapports des présidents.

Note : CRM, Conseil de recherches médicales du Canada ; CRSH, Conseil de recherches en sciences humaines ; CRSNG, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie.

Au CRSH, ces programmes peuvent être regroupés sous deux grandes catégories. D'une part, il y a les activités de représentation, telles que les subventions aux associations et aux conférences internationales, de même que les subventions individuelles pour participer à des conférences à l'étranger. D'autre part, on retrouve les activités de coopération qui réunissent les subventions octroyées dans le cadre d'échanges ou d'accords bilatéraux ( avec l'URSS jusqu'en 1980, la Chine, le Japon, la France, etc. ) ainsi que les subventions pour des chercheurs invités.

De façon générale, ce sont les programmes de représentation qui drainent au CRSH la plus grande part des fonds destinés aux relations internationales. Depuis leur mise en place, le nombre de demandes de subventions a crû constamment. En 1983-1984, par exemple, les 215 subventions individuelles octroyées ont permis à des Canadiens de livrer des communications à 140 congrès internationaux à l'étranger pour un coût global de 382 000 dollars, soit plus du tiers du budget affecté aux relations internationales ( CRSH, 1984 ), budget qui ne représente par ailleurs que 2 p. 100 du budget total. Selon le président de l'époque, si le budget consacré à ce programme peut sembler bien modeste, « l'intérêt, les résultats et le prestige » découlant de ces subventions « ne se mesurent pas ». Après avoir atteint 2,5 p. 100 du budget en 1987, la proportion des montants affectés explicitement aux programmes internationaux baisse ensuite rapidement à moins de 0,2 p. 100 en 1995 ( figure 1 ). Cette baisse est attribuable au fait que le Conseil réduit considérablement le nombre de ses programmes de subventions en mettant fin aux petits programmes périphériques dont les coûts de gestion sont élevés par rapport au budget et au

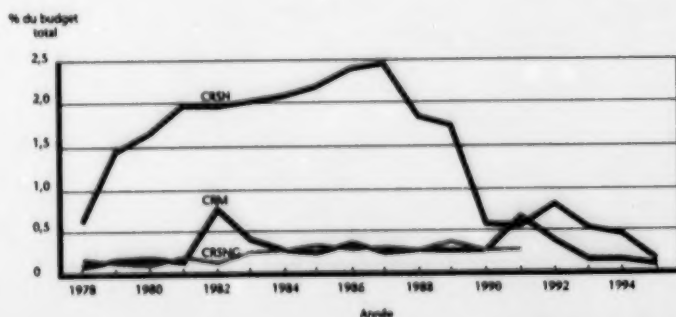


Figure 1. Proportion des budgets des organismes subventionnaires fédéraux allouée aux programmes internationaux, de 1978 à 1995.

nombre de participants. Depuis le début des années 1990, l'internationalisation se fait donc par le biais des programmes permanents de subventions de recherche et perd ainsi sa visibilité.

Au CRSNG, les programmes de coopération prennent la forme d'indemnités de voyage pour des stages de plusieurs semaines. Pour les coopérations formelles, le CRSNG bénéficie des mêmes accords bilatéraux que le CRSH. Bien que ce type d'échanges semble rigide, il s'avère néanmoins indispensable dans certaines régions du monde, où l'expérience a démontré que les difficultés rencontrées par les chercheurs canadiens à l'étranger ne peuvent se résoudre qu'avec l'aide des autorités locales que ce genre d'entente vise à fournir (CRSH, 1979). Le CRSNG s'est aussi doté d'une gamme de pays collaborateurs répartis sur les cinq continents. En 1987, les programmes d'échanges avec l'Autriche, le Brésil, la Bulgarie, la Tchécoslovaquie, le Japon, la Suisse et le Royaume-Uni totalisaient près de 200 000 dollars, soit près du quart du budget des programmes internationaux, budget qui ne représentait alors que 0,26 p. 100 des ressources du CRSNG.

Comme au CRSH, sous la contrainte des compressions budgétaires, le CRSNG a mis fin en 1996 à ses programmes périphériques, dont faisaient partie les programmes internationaux. Les activités internationales sont depuis lors financées à même les subventions octroyées aux chercheurs. Un des seuls programmes particuliers ayant survécu est celui des bourses permettant à de jeunes chercheurs étrangers exceptionnels de faire des stages dans des universités canadiennes. Ce programme, en vigueur depuis le début des années 1990, a le double objectif de créer un réseau de contacts et de faciliter l'apport de compétences de recherche étrangères au sein de nos universités.

Au CRM, il n'existe, jusque dans les années 1990, qu'un seul programme d'échanges internationaux, soit celui liant le Conseil et l'Institut de la santé et de la recherche médicale de France. Les autres échanges se font dans le cadre du programme de chercheurs invités, qui s'adresse autant aux chercheurs étrangers que canadiens. Au milieu des années 1980, un programme de subventions de voyage et de soutien pour des ateliers et des colloques est créé. Cependant, il est impossible de savoir quelle y est la part des activités internationales.

Les gouvernements provinciaux offrent aussi différents programmes d'échanges pour les chercheurs, qu'ils soient professeurs ou étudiants des cycles supérieurs. Ceux-ci sont habituellement plus ciblés et témoignent des affinités régionales et des spécialités de chaque province. Par exemple, au Québec, beaucoup de programmes

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



ciblent la France et la Belgique comme lieux privilégiés d'échanges et de collaboration scientifique. L'Alberta a pour sa part beaucoup développé, dans le cadre de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), des programmes de coopération avec le tiers monde, étant donné l'expertise des chercheurs de cette province en agriculture. De même, la présence d'une communauté ukrainienne importante a amené cette province à développer une collaboration avec ce pays. Enfin, on comprend que la Colombie-Britannique soit davantage tournée vers l'Asie.

Les échanges scientifiques internationaux, en particulier les collaborations Nord-Sud, sont également stimulés de façon importante par des programmes spécifiques du CRDI ou de l'ACDI. Des chercheurs canadiens sont en outre actifs dans des programmes de la Banque mondiale qui favorisent les collaborations internationales. La nature de ces programmes et leurs cibles évoluent en fonction des besoins des partenaires, et il n'y a pas lieu de les énumérer ici.

#### Encadré 1

#### Les programmes de coopération scientifique au Québec, 1998

Le Québec a toujours ressenti la nécessité de se doter d'une politique scientifique propre. Foyer de la réflexion canadienne la plus avancée en matière de politique scientifique et technologique, le Québec est l'unique province à avoir créé des organismes subventionnaires tel le Fonds FCAR (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche). En outre, le Québec a conclu des accords internationaux de collaboration scientifique et technologique avec plusieurs pays ou entités juridiquement habilitées. Sous cet angle, les chercheurs québécois font souvent l'envie de leurs pairs des autres provinces. Les programmes de coopération se divisent en deux grandes catégories :

- ♦ Les programmes de coopération scientifique et technologique permettent à des chercheurs québécois et étrangers d'établir des collaborations dans des domaines préalablement choisis et qui s'adressent à des étudiants de niveau supérieur. Les programmes payent les frais de déplacement et de séjour. En 1998, les principaux programmes de coopération scientifique et technologique visaient la France, la Flandre, l'Italie, la Wallonie, d'autres provinces canadiennes ainsi que la Communauté française de Belgique.
- ♦ Les programmes de bourses, lesquels se subdivisent en plusieurs catégories. Le Programme de bourses postdoctorales s'adresse à des ressortissants de 16 pays où la recherche scientifique est bien développée. Le Programme de bourses d'excellence est quant à lui réservé aux étudiants de deuxième et troisième cycle provenant d'un certain nombre de pays en développement. Enfin, il existe un programme de bourses pour des séjours de perfectionnement de courte durée à l'intention de partenaires étrangers.

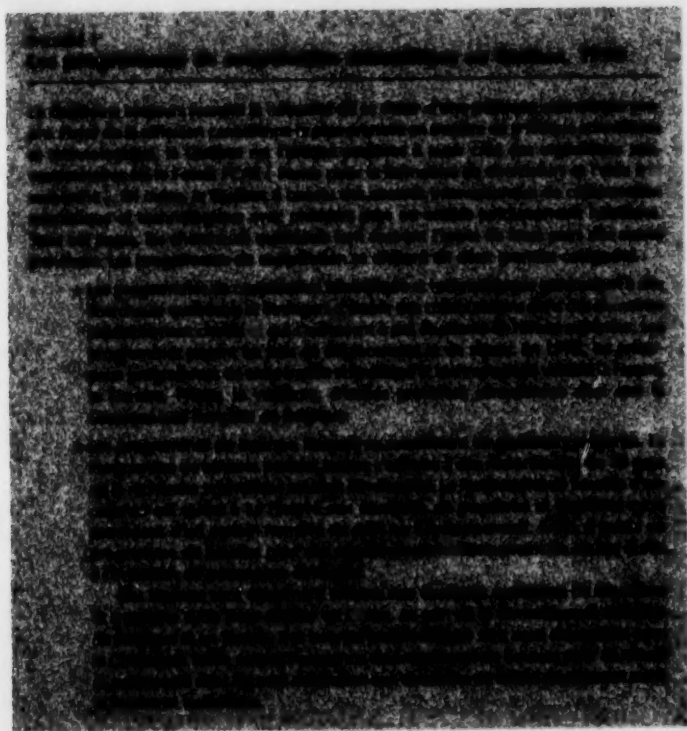
Des bourses sont également offertes aux étudiants québécois de deuxième et troisième cycle pour étudier en Chine, au sein de la Communauté française de Belgique et en Tunisie. Des bourses postdoctorales sont aussi disponibles pour la Catalogne. Enfin, notons l'existence du programme de bourses pour étudiants et professeurs dans le cadre du soutien aux cotutelles de thèses de doctorat entre la France et le Québec.





ciblent la France et la Belgique comme lieux privilégiés d'échanges et de collaboration scientifique. L'Alberta a pour sa part beaucoup développé, dans le cadre de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), des programmes de coopération avec le tiers monde, étant donné l'expertise des chercheurs de cette province en agriculture. De même, la présence d'une communauté ukrainienne importante a amené cette province à développer une collaboration avec ce pays. Enfin, on comprend que la Colombie-Britannique soit davantage tournée vers l'Asie.

Les échanges scientifiques internationaux, en particulier les collaborations Nord-Sud, sont également stimulés de façon importante par des programmes spécifiques du CRDI ou de l'ACDI. Des chercheurs canadiens sont en outre actifs dans des programmes de la Banque mondiale qui favorisent les collaborations internationales. La nature de ces programmes et leurs cibles évoluent en fonction des besoins des partenaires, et il n'y a pas lieu de les énumérer ici.



## Encadré 2

**Le CRDI et l'internationalisation de la recherche canadienne**

Créé en 1970 par une loi du Parlement, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) reçoit une dotation annuelle du Parlement du Canada. L'organisme mène ses activités de façon indépendante et entretient des liens avec le gouvernement par l'intermédiaire d'un conseil des gouverneurs composé de 11 experts canadiens et de 10 représentants de pays étrangers, dont 6 des pays en développement.

*S'affranchir par le savoir : la stratégie du Centre de recherches pour le développement international*, énoncé de mission du CRDI élaboré en 1993, stipule que « La recherche procure les moyens de connaissance et, donc, de développement... » (CRDI, 1993, p. 7). Bien que le CRDI ait commencé après 1980 à appuyer la participation de Canadiens à des projets de coopération, ce sont les chercheurs des pays en développement qui ont obtenu la part du lion du financement, comme l'illustre le tableau suivant.

	Chercheurs (n)	
	Années 1980	Années 1990
Nombre total de chercheurs des pays en développement	3 655	3 546
Nombre total de chercheurs canadiens	369	359

Malgré la modeste proportion de chercheurs canadiens (10 p.100), le fait que le CRDI a appuyé la mise sur pied de réseaux avec des chercheurs des pays en développement a sans aucun doute contribué à l'internationalisation de la recherche canadienne, particulièrement dans les domaines privilégiés par le CRDI.

Une étude portant sur les directeurs de projet au cours des 25 dernières années (Salewick et Dwivedi, 1996) montre que 53 p. 100 d'entre eux sont titulaires d'un doctorat et que 57 p. 100 ont fait leurs études en Australie, en Europe ou en Amérique du Nord. Ces chercheurs sont donc déjà « internationalisés ». Environ 69 p. 100 des directeurs de projet ont continué de travailler dans des universités ou des établissements de recherche.

Le financement du CRDI, qui atteint environ 60 millions de dollars par année, représente en moyenne moins de 10 p. 100 du financement total des autres organismes canadiens (CRSH, CRSNG, CRM, etc.), mais dépasse sensiblement les 2,5 millions de dollars que ces organismes ont consacrés en moyenne à des programmes internationaux entre 1988 et 1995. En fin de compte, le CRDI a probablement eu un impact beaucoup plus grand sur l'internationalisation de la recherche universitaire canadienne que les programmes internationaux des autres organismes canadiens; ce fait est particulièrement important dans les domaines mentionnés ci-après et compte peut-être pour beaucoup à la collaboration accrue avec ceux que Gingras et al. (présent ouvrage) appellent « les autres pays ».

Les secteurs auxquels le CRDI a accordé le plus d'argent au cours des années 1990 sont, par ordre décroissant, la santé (108 millions de dollars), l'agriculture (82 millions), l'appui aux institutions (80 millions), le développement économique (48 millions) et l'éducation (43 millions).

	Financement (en millions de dollars)	
	Années 1980	Années 1990
Montant total des fonds destinés aux projets du CRDI	669,5	614,8
Montant total des fonds destinés aux projets canadiens de coopération	96,1	101,7

De nombreux projets du CRDI, considérablement novateurs, bénéficient d'une grande visibilité dans le monde entier. Non seulement ils ont favorisé le développement international, mais ils ont aidé les chercheurs des pays en développement à établir leur crédibilité.

Canada in the World, nouveau programme conjoint du CRDI et du CRSH qui prend en charge les frais supplémentaire des chercheurs canadiens travaillant dans les pays du tiers-monde, marque le début d'une ère nouvelle pour l'internationalisation de la recherche canadienne.

#### **Publications**

La base de données du CRDI n'offre pas de moyen facile de compter les articles scientifiques, communications de recherches ou autres publiés dans des documents figurant dans le *Science Citation Index*. Néanmoins, il est intéressant de noter le nombre de documents de recherche publiés entre 1979-1988 et 1989-1998, soit 6 894 et 5 348 respectivement (quelque 540 documents par année au cours des 10 dernières années).

Même si l'on ne dispose pas des outils nécessaires pour mesurer le rôle relatif du CRDI dans l'internationalisation de la recherche canadienne, on ne peut douter de son importance, qui s'affirme peut-être encore davantage au cours de la création et de l'internationalisation de la recherche sur le développement (et la création et l'appui de collectivités scientifiques nationales dans les pays en développement).

Pour obtenir plus de détails, visitez le site Web du CRDI à l'adresse <http://www.crdi.ca/fr>.

De façon globale, et au-delà de ces initiatives locales dont les effets sur l'internationalisation des universités sont réels, mais difficiles à mesurer, il reste que la meilleure façon de cerner le phénomène est d'analyser l'évolution des collaborations formelles au cours des 15 dernières années. On verra ainsi que le niveau de collaboration s'est rapidement accru mais que l'intensité des échanges varie beaucoup selon les disciplines.

## **La croissance de la collaboration scientifique internationale**

Comme on l'a mentionné en introduction, la collaboration scientifique internationale n'a pas attendu la mise en place de programmes formels de coopération pour se développer. Des liens de collaboration entre chercheurs se forment en effet souvent lors de congrès ou au cours d'études avancées à l'étranger et se maintiennent par la suite. De même, la présence d'étudiants étrangers qui, leur formation terminée, retournent ensuite occuper des postes dans leur pays d'origine permet souvent d'assurer une continuité, voire des échanges accrus entre professeurs et étudiants.



De nombreux projets du CRII, considérablement nombreux, bénéficient d'une grande visibilité dans le monde entier. Non seulement ils ont favorisé le développement international, mais ils ont aidé les chercheurs des pays en développement à établir leur crédibilité.

Canada in the World, nouveau programme conjoint du CRII et du CRSH qui prend en charge les frais supplémentaires des chercheurs canadiens travaillant dans les pays du tiers-monde, marque le début d'une ère nouvelle pour l'internationalisation de la recherche canadienne.

#### Publications

La base de données du CRII n'offre pas de moyen facile de compter les articles scientifiques, communications de recherches ou autres publiés dans des documents figurant dans le Science Citation Index. Néanmoins, il est intéressant de noter le nombre de documents de recherche publiés entre 1979-1988 et 1989-1998, soit 6 894 et 5 348 respectivement (quelque 546 documents par année au cours des 10 dernières années).

Même si l'on ne dispose pas des outils nécessaires pour mesurer le rôle relatif du CRII dans l'internationalisation de la recherche canadienne, on ne peut douter de son importance, qui s'affirme peut-être encore davantage au cours de la création et de l'internationalisation de la recherche sur le développement (et la création et l'appui de collectivités scientifiques nationales dans les pays en développement).

Pour obtenir plus de détails, visitez le site Web du CRII à l'adresse <http://www.crii.ca/fr>.



De façon globale, et au-delà de ces initiatives locales dont les effets sur l'internationalisation des universités sont réels, mais difficiles à mesurer, il reste que la meilleure façon de cerner le phénomène est d'analyser l'évolution des collaborations formelles au cours des 15 dernières années. On verra ainsi que le niveau de collaboration s'est rapidement accru mais que l'intensité des échanges varie beaucoup selon les disciplines.

## La croissance de la collaboration scientifique internationale

Comme on l'a mentionné en introduction, la collaboration scientifique internationale n'a pas attendu la mise en place de programmes formels de coopération pour se développer. Des liens de collaboration entre chercheurs se forment en effet souvent lors de congrès ou au cours d'études avancées à l'étranger et se maintiennent par la suite. De même, la présence d'étudiants étrangers qui, leur formation terminée, retournent ensuite occuper des postes dans leur pays d'origine permet souvent d'assurer une continuité, voire des échanges accrus entre professeurs et étudiants.

On peut suivre l'évolution de cette collaboration scientifique internationale des chercheurs canadiens en utilisant les données sur les adresses d'auteurs d'articles scientifiques. Les publications scientifiques étant le produit typique de la recherche universitaire, cette source donne une très bonne idée de l'internationalisation de la recherche au cours des 15 dernières années. Cette mesure sous-estime certes l'internationalisation réelle des échanges, mais les conclusions qu'on peut en tirer demeurent valables a fortiori.

Rappelons d'abord que le Canada a produit en 1995 près de 26 000 publications en sciences naturelles, en génie et en sciences biomédicales, soit 4,2 p. 100 de toutes les publications scientifiques mondiales dans ces domaines. Ce niveau de production le place au sixième rang des pays producteurs de connaissances scientifiques au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques. Pour la période 1981-1995, le taux de croissance des publications canadiennes a d'ailleurs été supérieur à la moyenne mondiale, soit de 59 p. 100 comparativement à 38,4 p. 100 pour l'ensemble mondial. En 1995, les universités ont produit, seules ou en collaboration avec des partenaires industriels ou gouvernementaux, 82 p. 100 de l'ensemble des publications. Cette proportion était de 75 p. 100 en 1980. Ce sont donc les universités qui, essentiellement, créent les tendances mises en évidence à partir des données bibliométriques.

En sciences sociales et humaines, le Canada a produit en 1995 environ 5 500 articles dans les revues recensées par le Social Sciences Citation Index. Bien que cette base de données soit moins complète dans ces domaines que dans ceux des sciences naturelles, elle nous permet tout de même d'avoir une idée des tendances. Ainsi, la production en sciences sociales et humaines a crû de 22 p. 100 au cours de la période 1981-1995. La collaboration internationale, mesurée d'après l'identité des chercheurs, de divers pays, cosignataires des articles, a crû beaucoup plus rapidement que la production totale d'articles. En effet, on observe sur la même période une croissance de la collaboration internationale canadienne de 188 p. 100, soit trois fois le taux de croissance général des publications. Cette croissance est tout de même inférieure à la croissance moyenne mondiale qui fut de 248 p. 100. Comme l'indique le tableau 2, la croissance du niveau de collaboration internationale du Canada a été continue. Dans les disciplines des sciences et du génie, elle est passée de 17 p. 100 du total des publications en 1981 à 30,7 p. 100 en 1995, alors que dans les sciences sociales et humaines elle a crû de 7 p. 100, passant de 11 p. 100 à 17,7 p. 100 au cours de cette même période. Dans ces derniers domaines, les objets d'étude ont, de façon générale, une

Tableau 2. Publications au Canada et dans le monde par année, de 1981 à 1995.

	Publications au Canada				Publications dans le monde			
	Sciences sociales et humaines		Sciences pures et génie		Sciences pures et génie		En collaboration internationale	
	N	n	% de N	n	N	n	% de N	% de N
1981	4 478	493	11,0	16 273	2 761	389 301	22 440	5,8
1982	4 659	527	11,3	17 062	3 017	402 105	24 666	6,1
1983	4 808	534	11,1	18 235	3 135	417 267	26 902	6,4
1984	4 845	539	11,1	19 205	3 588	425 054	28 958	6,8
1985	5 099	545	10,7	20 113	3 742	434 144	30 888	7,1
1986	5 144	629	12,2	20 274	3 973	428 027	33 441	7,8
1987	5 155	619	12,0	21 360	4 332	438 061	35 742	8,2
1988	5 060	624	12,3	21 456	4 530	449 681	38 982	8,7
1989	5 296	663	12,5	22 269	4 942	463 707	42 351	9,1
1990	5 304	786	14,8	22 979	5 613	477 816	47 221	9,9
1991	5 446	791	14,5	23 662	5 956	489 709	54 010	11,0
1992	5 506	796	14,5	24 872	6 737	498 290	60 556	12,2
1993	5 685	905	15,9	25 303	7 259	514 379	66 435	12,9
1994	5 573	955	17,1	26 043	7 660	534 525	73 309	13,7
1995	5 467	967	17,7	25 882	7 955	539 157	78 255	14,5



portée plus locale, ce qui se traduit par un plus faible potentiel de collaboration internationale.

Les tendances à l'internationalisation de la recherche étant plus développées dans les sciences pures et le génie, et les banques de données étant aussi plus complètes pour ces disciplines, nous nous concentrerons surtout sur ces dernières pour analyser le phénomène.

Comme on peut le constater à la figure 2, le taux canadien de collaboration internationale est deux fois plus important que la moyenne mondiale qui se situe à 14,5 p. 100. À cet égard, le Canada se comporte comme les petits pays ( mesurés par le produit intérieur brut ), qui ont tendance à collaborer davantage avec les étrangers que les grands pays, comme s'ils devaient aller chercher à l'extérieur de leurs frontières l'expertise qui fait défaut sur leur territoire. La plus grande autonomie de moyens de grands pays comme les États-Unis a l'effet contraire, soit une diminution de l'intérêt pour les échanges internationaux. Une étude de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching effectuée en 1991 et 1992 a en effet démontré que les chercheurs américains étaient beaucoup plus insulaires que leurs collègues de 13 autres pays ( Altbach et Lewis, 1998 ).

La croissance rapide de la collaboration internationale à compter des années 1990 s'explique sûrement davantage par une plus grande facilité de communication ( grâce à Internet, par exemple ) que par l'effet des programmes officiels d'échanges et de collaboration qui, on

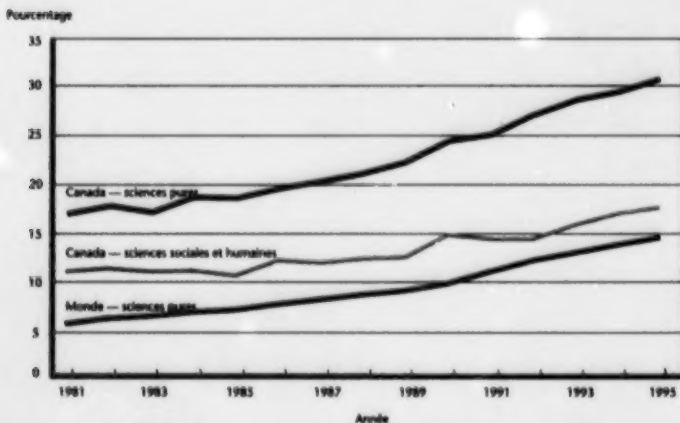


Figure 2. Évolution du pourcentage des publications canadiennes écrites en collaboration internationale.

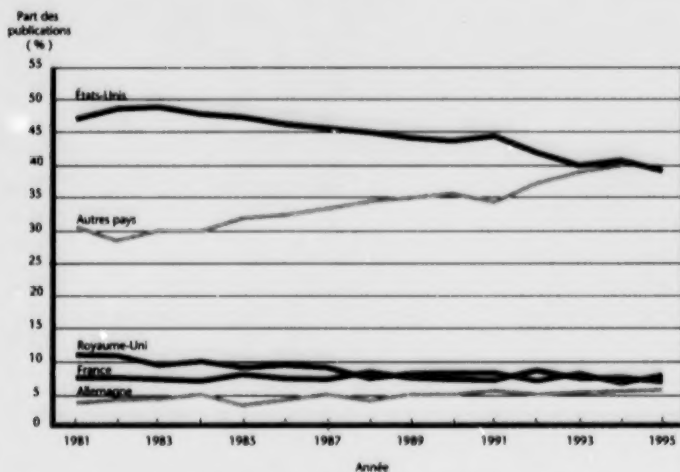
l'a vu, sont plutôt en régression au cours de cette période. Cependant, ces facteurs techniques ne suffisent pas à expliquer cette croissance, et d'autres variables doivent être prises en compte, dont la taille du pays et ses traditions culturelles.

## La diversification des partenaires internationaux

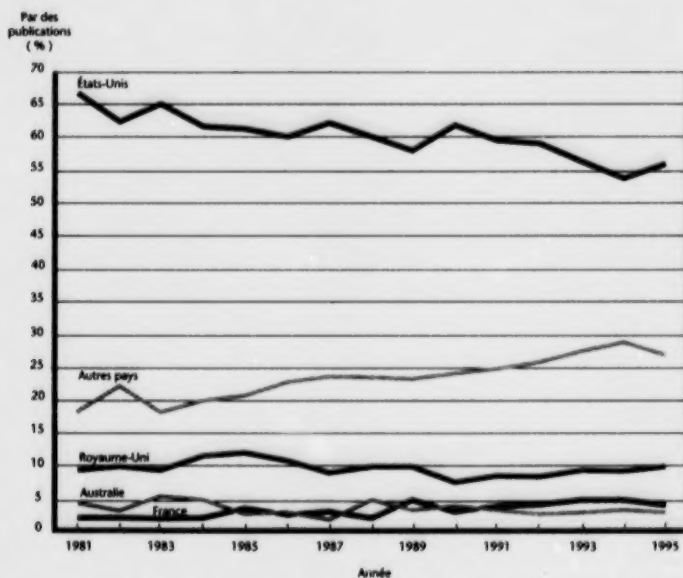
Les chercheurs canadiens, comme ceux d'autres pays, collaborent avec de nombreux pays mais le choix des partenaires étrangers s'explique, au Canada comme ailleurs, essentiellement par quatre facteurs : la taille du pays collaborateur ( et de la communauté scientifique de ce pays ), la proximité géographique, la langue et les traditions tissées par l'histoire ( Luukkonen *et al.*, 1992 ). Ainsi, les États-Unis, plus grands producteurs de connaissances scientifiques et voisins du Canada, arrivent-ils en tête des collaborations avec les chercheurs canadiens. Viennent ensuite, très loin cependant, le Royaume-Uni et la France, anciennes mères patries du Canada.

Pour la période allant de 1981 à 1995, on observe toutefois une diversification de la collaboration scientifique internationale canadienne. En 1981, les États-Unis représentaient 50 p. 100 des publications écrites en collaboration internationale avec le Canada. En 1995, cette proportion ne représente plus que 39,2 p. 100. La diversification de la collaboration ne s'est cependant pas faite nécessairement au profit des grands pays européens. Certes, la collaboration avec l'Allemagne a augmenté pour atteindre 5,4 p. 100 en 1995, mais parallèlement, la collaboration avec le Royaume-Uni a diminué, passant de 11,1 p. 100 à 7,9 p. 100, et celle avec la France a stagné à environ 7 p. 100. C'est surtout avec les petits pays européens, tels l'Italie et l'Espagne, et avec l'Asie, notamment le Japon et la Chine, que l'on observe les croissances les plus importantes. En fait, mis à part le Japon, ces partenaires étaient quasiment absents en 1980 — à peine quelques publications — mais représentent en 1995 plus de 5 p. 100 des collaborations.

Dans les domaines des sciences sociales et humaines, les données pour 1995 indiquent que la collaboration se fait d'abord avec les États-Unis ( 56 p. 100 ), le Royaume-Uni ( 10 p. 100 ) et la France ( 4 p. 100 ). Les figures 3 et 4 indiquent que, entre 1981 et 1995, la part des États-Unis, à l'instar des sciences pures et du génie, décroît dans le temps alors que celle des autres pays reste stable. On assiste là aussi à une diversification de la collaboration internationale.



**Figure 3. Principaux pays de collaboration internationale avec le Canada : Sciences pures et génie, de 1981 à 1995.**



**Figure 4. Principaux pays de collaboration internationale avec le Canada : Sciences sociales et humaines, de 1981 à 1995.**

## La collaboration internationale des provinces

Dans l'ensemble, les provinces affichent des taux de collaboration internationale semblables à ceux de la moyenne canadienne ( tableau 3 ). Seules la Saskatchewan ( 24,6 p. 100 ), Terre-Neuve ( 25,5 p. 100 ) et l'Île-du-Prince-Édouard ( 20,7 p. 100 ) ont des taux inférieurs à cette moyenne. Dans les sciences humaines et sociales, seuls Terre-Neuve et le Nouveau-Brunswick s'écartent de façon appréciable de la moyenne canadienne.

Dans les secteurs des sciences pures et du génie, le premier partenaire demeure, pour toutes les provinces comme pour l'ensemble canadien, les États-Unis. Toutefois, les second et troisième partenaires diffèrent selon les provinces. Le Royaume-Uni est le second partenaire d'un grand nombre de provinces, mais perd cette place au profit de la France dans le cas du Québec et du Manitoba. L'Allemagne occupe le troisième rang dans plus de la moitié des provinces, en fait dans toutes les provinces de l'Ouest ainsi qu'en Ontario ( tableau 4 ). Dans les domaines des sciences sociales et humaines, la situation est semblable excepté que le troisième partenaire n'est plus l'Allemagne, mais l'Australie ( tableau 5 ).

## L'internationalisation des disciplines

Les chercheurs se comportent différemment selon leur discipline d'appartenance quant à leurs pratiques en matière de collaboration internationale. Pour l'année 1995, par exemple, les mathématiques affichent le plus haut taux de collaboration internationale ( 46,1 % ),

**Tableau 3. Pourcentage des publications en collaboration internationale par province, 1995.**

	Sciences pures et génie		Sciences sociales et humaines	
	(n)	(%)	(n)	(%)
Île-du-Prince-Édouard	92	20,7	—	—
Ontario	11 547	31,2	482	18,2
Colombie-Britannique	3 363	33,9	140	18,4
Saskatchewan	959	24,6	26	21,1
Nouvelle-Écosse	964	31,7	32	14,3
Alberta	2 980	29,2	86	15,7
Terre-Neuve	364	25,5	4	6,3
Manitoba	1 088	28,2	33	19,9
Québec	6 471	30,8	211	17,7
Nouveau-Brunswick	356	28,9	4	6,1
Canada	25 882	30,1	967	17,7

Tableau 4. Principaux pays de collaboration internationale par province : Schémas purs et gâbles, 1993.

	Ont.	QC	C.-B.	Alb.	Man.	N.-É.	Sask.	N.-B.	T.-N.	I.-P.-É.	T.N.-O.	Yuk.	Total	Canada
États-Unis (n)	1 998	991	640	462	172	161	139	51	38	11	1	1	4 665	4 152
% (ligne)	42,8	21,2	13,7	9,9	3,7	3,5	3,0	1,1	0,8	0,2	0,0	0,0		
% (colonne)	38,8	32,7	37,4	35,5	30,8	44,7	40,9	38,6	35,5	47,8	33,3	100,0	36,4	39,2
Royaume-Uni (n)	468	196	145	114	39	31	19	7	9	3	2	0	1 144	832
% (ligne)	40,9	17,1	12,7	10,0	3,4	2,7	1,7	0,6	0,8	0,3	0,2	0,0		
% (colonne)	9,1	6,5	8,5	8,8	7,0	8,6	5,6	5,3	8,4	13,0	66,7	0,0	8,9	7,9
France (n)	269	412	102	75	12	17	8	10	8	0	0	0	913	755
% (ligne)	29,5	45,1	11,2	8,2	1,3	1,9	0,9	1,1	0,9	0,0	0,0	0,0		
% (colonne)	5,2	13,6	6,0	5,8	2,1	4,7	2,4	7,6	7,5	0,0	0,0	0,0	7,1	7,1
Allemagne (n)	297	166	105	99	35	16	17	6	3	1	0	0	745	575
% (ligne)	39,9	22,3	14,1	13,3	4,7	2,1	2,3	0,8	0,4	0,1	0,0	0,0		
% (colonne)	5,8	5,5	6,1	7,6	6,3	4,4	5,0	4,5	2,8	4,3	0,0	0,0	5,8	5,4
Autres pays (n)	2 123	1 261	719	550	301	135	157	58	49	8	0	0	5 365	6 314
% (ligne)	39,6	23,5	13,4	10,3	5,6	3,8	2,9	1,2	0,9	0,1	0,0	0,0		
% (colonne)	41,2	41,6	42,0	42,3	53,8	37,5	46,2	43,9	45,8	34,8	0,0	0,0	41,8	59,6
Total (n)	5 155	3 030	1 711	1 300	559	360	340	132	107	23	3	1	12 832	10 587
% (ligne)	40,2	23,6	13,3	10,1	4,4	2,8	2,6	1,0	0,8	0,2	0,0	0,0		

Tableau 5. Principaux pays de collaboration internationale par province : Sciences sociales et humaines, 1995.

	Ont.	QC	C.-B.	Alb.	Man.	N.-É.	Sask.	T.-N.	N.-B.	Total	Canada
États-Unis (n)	307	128	96	60	15	15	13	4	4	642	608
% (ligne)	47,8	19,9	15,0	9,3	2,3	2,3	2,0	0,6	0,6		
% (colonne)	55,3	54,7	60,8	64,5	40,5	42,9	50,5	80,0	100,0	56,0	55,5
Royaume-Uni (n)	63	1	16	8	5	7	4	0	0	118	111
% (ligne)	53,4	12,7	13,6	6,8	4,2	5,9	3,4	0,0	0,0		
% (colonne)	11,4	6,4	10,1	8,6	13,5	20,0	15,4	0,0	0,0	10,3	10,1
France (n)	12	26	4	2	2	1	0	0	0	47	45
% (ligne)	25,5	55,3	8,5	4,3	4,3	2,1	0,0	0,0	0,0		
% (colonne)	2,2	11,1	2,5	2,2	5,4	2,9	0,0	0,0	0,0	4,1	4,1
Australie (n)	14	4	9	4	1	4	3	0	0	39	37
% (ligne)	35,9	10,3	23,1	10,3	2,6	10,3	7,7	0,0	0,0		
% (colonne)	2,5	1,7	5,7	4,3	2,7	11,4	11,5	0,0	0,0	3,4	3,4
Autres pays (n)	159	61	33	19	14	8	6	1	0	301	294
% (ligne)	52,8	20,3	11,0	6,3	4,7	2,7	2,0	0,3	0,0		
% (colonne)	28,6	26,1	20,9	20,4	37,8	22,9	23,1	20,0	0,0	26,2	26,8
Total (N)	555	234	158	93	37	35	26	5	4	1 147	1 095
% (ligne)	48,4	20,4	13,8	8,1	3,2	3,1	2,3	0,4	0,3		

suivies de la physique ( 43,4 % ), des sciences de la terre et de l'espace ( 36,6 % ) et de la recherche biomédicale ( 33,4 % ). En deçà de la moyenne générale pour l'ensemble des disciplines, on retrouve la médecine clinique ( 28,2 % ), le génie ( 26,3 % ), la chimie ( 25,2 % ) et la biologie ( 21,6 % ) ( tableau 6 ). Le caractère plus appliqué et donc plus local de plusieurs spécialités liées à ces disciplines peut expliquer cette plus faible tendance à la collaboration internationale.

En sciences humaines et sociales ( tableau 7 ), les variations entre les disciplines sont beaucoup plus marquées et les tendances à l'augmentation sont moins systématiques que dans les sciences pures et le génie.

La propension relative à la collaboration internationale est plus facile à observer si l'on considère l'indice d'intensité de la collaboration internationale. Cet indice est obtenu en divisant la part de la collaboration internationale dans chaque discipline par la part des publications canadiennes dans cette même discipline. Comme l'indique le tableau 8, seulement quatre disciplines sur huit ont un indice supérieur à l'unité, ce qui indique une plus forte propension à produire des publications en collaboration internationale. Ces domaines sont : les mathématiques ( 2,00 ), la physique ( 1,42 ), les sciences de la terre et de l'espace ( 1,19 ) et la recherche biomédicale ( 1,08 ). En sciences sociales et humaines, c'est l'économie qui a le plus haut indice, suivie des sciences administratives, de l'archéologie, de la psychiatrie, de l'anthropologie et de la psychologie. Les domaines dans lesquels la collaboration est à peu près nulle sont ceux des lettres, de la philosophie, de l'histoire, des communications et des beaux-arts. Le caractère local des objets d'étude explique en partie ces tendances, mais il faut aussi rappeler le fait que ce sont des disciplines dans lesquelles la plupart des articles sont le fruit d'un seul auteur. En sciences sociales, par exemple, 47 % des articles parus en 1995 n'ont qu'un seul auteur alors que pour les sciences humaines, cette proportion est de 90 %. C'est dire que dans ces domaines, la collaboration internationale, lorsqu'elle existe, ne passe pas tant par la voie des copublications que par celle des contacts informels lors de congrès ou des échanges de professeurs et d'étudiants.

Notons enfin que, dans les secteurs des sciences pures et du génie, les articles écrits en collaboration internationale ont une plus grande visibilité, mesurée par le facteur d'impact des revues dans lesquelles les articles ont été publiés, que ceux qui ne sont écrits que par des Canadiens. En 1995, par exemple, le facteur d'impact moyen de l'ensemble des publications canadiennes était de 3,07 alors qu'il était de 2,95 pour ceux qui ne contiennent que des adresses canadiennes et de 3,35 pour les articles écrits en collaboration avec des chercheurs étrangers.

Tableau 6. Évolution de la collaboration internationale par discipline : Sciences pures et génie, de 1981 à 1995.

Année	Proportion de collaboration internationale ( % )						
	Mathématiques	Physique	Sciences de la terre	Recherche biomédicale	Médecine clinique	Génie	Chimie
1981	33,6	26,4	21,7	17,8	13,5	16,9	16,0
1982	33,3	26,1	23,8	18,8	15,0	20,3	16,6
1983	34,3	23,6	22,6	17,9	14,7	16,9	17,7
1984	42,4	25,4	26,0	19,5	14,7	20,9	18,0
1985	38,7	25,5	25,6	21,0	15,6	17,1	19,5
1986	39,3	27,1	25,2	22,2	16,8	19,7	19,2
1987	44,3	29,5	27,4	22,0	17,7	18,9	18,2
1988	42,3	30,2	28,8	22,2	19,3	20,6	18,8
1989	41,0	34,3	28,0	23,6	20,0	21,4	18,8
1990	43,8	37,5	32,3	25,2	21,0	21,8	22,7
1991	44,2	36,7	34,1	25,9	21,4	24,1	23,1
1992	45,1	38,0	34,8	28,7	24,1	26,6	25,4
1993	50,0	42,1	35,4	30,1	26,3	23,9	24,6
1994	49,0	42,7	35,8	31,9	26,7	23,7	24,6
1995	46,1	43,4	36,6	33,4	28,2	26,3	25,2



Tableau 7. Évolution de la collaboration internationale par discipline : Sciences sociales et humaines, de 1981 à 1995.

	Proportion de collaboration internationale ( % )														
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Anthropologie	8,7	13,5	7,7	6,7	13,0	6,9	8,8	3,0	22,2	11,4	8,0	14,3	6,8	17,1	23,9
Archéologie	14,3	—	5,4	22,6	8,7	23,7	26,3	17,2	28,2	22,0	21,7	22,9	37,5	36,2	28,6
Beaux-arts	1,6	5,1	3,0	5,0	5,2	—	2,5	0,8	1,1	2,9	5,1	—	3,8	4,9	—
Bibliothéconomie	—	5,1	2,7	6,1	4,3	7,7	2,9	1,4	5,1	7,6	11,1	4,3	7,1	4,7	9,3
Communication	18,2	24,1	15,0	9,1	13,0	17,6	15,4	3,7	—	—	15,4	9,5	15,8	8,3	4,5
Droit	2,6	15,3	3,4	3,8	6,7	8,6	10,8	13,0	17,0	14,1	18,4	7,5	4,0	4,9	9,8
Économie	25,8	21,6	27,3	24,4	27,7	33,6	30,5	29,0	30,9	31,8	32,3	31,7	36,7	39,3	32,5
Éducation	12,4	8,5	13,6	12,4	7,8	12,1	10,8	8,9	10,0	13,7	11,6	11,6	14,6	14,5	15,5
Géographie	17,9	10,4	10,8	13,8	10,1	8,3	8,8	14,7	-9,6	10,8	15,3	11,0	12,4	10,6	14,1
Histoire	1,9	3,8	2,8	2,9	1,8	1,6	3,6	5,4	2,6	4,5	3,5	3,1	6,9	7,4	2,9
Linguistique	6,3	11,8	12,4	19,0	8,0	15,8	7,6	10,1	25,8	20,3	8,6	17,3	11,3	15,9	15,9
Littérature	1,3	1,5	0,4	1,1	1,4	0,6	0,6	0,7	1,4	0,7	1,5	0,7	0,6	0,5	1,2
Psychologie	15,8	17,3	15,7	13,4	15,8	15,8	15,4	15,4	15,5	18,4	17,8	16,1	18,5	19,6	22,1
Philosophie	5,2	3,8	3,0	3,4	2,7	4,3	4,1	2,1	3,0	4,1	2,6	5,3	2,7	4,1	2,9
Psychiatrie	10,0	6,5	14,8	3,0	10,3	8,7	9,9	20,9	15,0	7,8	18,2	18,2	21,2	22,5	25,9
Santé	6,6	12,4	7,0	7,3	5,2	9,7	7,5	6,9	7,4	10,7	12,8	11,6	13,7	11,8	13,9
Sciences politiques	4,1	6,6	6,7	8,3	9,6	5,4	6,0	8,0	11,5	11,0	7,4	5,8	10,8	12,3	14,2
Sciences administratives	16,7	17,0	13,5	18,4	20,6	23,5	19,4	22,2	17,5	21,4	22,5	26,1	22,2	28,9	29,8
Sociologie	17,4	7,4	13,0	7,4	5,1	17,1	18,9	7,8	12,8	10,6	13,7	9,6	12,0	12,7	13,6
Travail social	6,7	7,7	7,1	—	4,0	4,0	4,2	12,0	7,1	18,2	4,0	8,6	28,6	18,2	8,0

Tableau 8. Internationalisation par discipline, 1995.

	Part de la production ( % )	Part de la collaboration internationale ( % )	Indice d'internationalisation <sup>a</sup>
<b>Sciences pures et génie</b>			
Médecine clinique	28,0	25,7	0,92
Recherche biomédicale	15,6	16,9	1,08
Biologie	11,5	8,1	0,70
Physique *	9,5	13,5	1,42
Génie	8,7	7,5	0,86
Chimie	8,6	7,1	0,86
Sciences de la terre	8,5	10,1	1,19
Mathématiques	1,5	3,0	2,0
<b>Sciences sociales et humaines</b>			
Psychologie	23,4	31,6	1,35
Littérature	11,6	0,9	0,08
Santé	9,8	8,3	0,85
Économie	8,4	16,6	1,98
Sciences administratives	7,5	13,7	1,82
Éducation	6,3	6,0	0,95
Géographie	4,4	3,8	0,86
Histoire	4,1	0,7	0,18
Philosophie	3,2	0,6	0,18
Sciences politiques	3,2	2,8	0,87
Sociologie	3,0	2,5	0,83
Psychiatrie	2,6	4,1	1,58
Beaux-arts	2,5	0,7	0,30
Linguistiques	2,1	2,0	0,97
Droit	1,2	0,7	0,60
Travail social	1,2	0,6	0,49
Archéologie	1,2	2,0	1,75
Anthropologie	1,1	1,6	1,46
Bibliothéconomie	1,0	0,6	0,57
Communication	0,5	0,1	0,28

<sup>a</sup> Part de la collaboration internationale pour chaque discipline divisée par la part des publications canadiennes dans cette discipline.

## L'internationalisation des sources de financement

La tendance mondiale à la collaboration scientifique mise en évidence par ces données bibliométriques se reflète aussi au niveau des sources de subventions accessibles aux chercheurs. Historiquement, les États ont eu tendance à réserver leurs fonds de recherche à leurs propres chercheurs. L'accès à des sources étrangères est donc un phénomène beaucoup plus récent que celui de la collaboration internationale et son niveau demeure relativement faible. Il est toutefois en croissance depuis au moins 10 ans et tout porte à croire que cette tendance se

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



## Encadré 4

### Internationalisation et programmes d'études supérieures

Dans le domaine des sciences sociales et humaines, les échanges internationaux sont encouragés en fonction des besoins locaux et de la culture. Le recrutement des étudiants étrangers est un moyen d'études complémentaires. Il faut donc évaluer les programmes locaux qui devraient être étendus internationalement aux programmes d'études supérieures relevant de leur discipline. À partir de juin 1993, un comité d'admission des universités de l'économie, d'économie et de sciences politiques pour comprendre parfaitement l'importance de la recherche sur l'internationalisation des programmes. En ce qui concerne les sciences humaines et sociales, les programmes de recherche se retrouvent de plus en plus dispersés aux États-Unis, venant de la culture et, par conséquent, sont plus universels et les programmes internationaux sont, certes, à une échelle plus élevée. Les données internationales sont généralement obtenues par des études à l'échelle. C'est généralement le cas en mathématiques et en physique, mais c'est également vrai dans les disciplines comme la chimie et la géologie. Une analyse des publications en collaboration porte à croire que l'internationalisation est beaucoup plus présente dans les disciplines des sciences humaines qu'en sciences sociales et humaines. Une analyse des méthodes de recherche en des études de doctorat s'applique pour comprendre le processus de recrutement des étudiants de la structure officielle des programmes.

développera dans les années à venir. Ainsi, l'Union européenne a, depuis quelques années, ouvert son Programme-cadre aux chercheurs de plusieurs pays, dont le Canada et les États-Unis.

Bien que des données canadiennes fiables ne soient pas disponibles sur cette question, les données recueillies pour le Québec montrent que, de 1984-1985 à 1995-1996, les montants des contrats et subventions d'origine étrangère obtenus par les chercheurs universitaires ont décuplé en dollars constants alors que le nombre de ces transactions a été multiplié par huit ( tableau 9 ).

## Conclusion

L'ensemble des données présentées dans ce chapitre confirme la thèse selon laquelle l'internationalisation des échanges affecte non seulement le monde économique mais aussi le monde universitaire. Tant dans le domaine de la formation, qui au Canada a été dès le départ marquée par l'ouverture, pour ne pas dire la dépendance, à l'égard de l'expertise étrangère, que dans celui des pratiques de recherche, on observe une croissance importante des activités de collaboration internationale au cours des 15 dernières années. Dans les secteurs où ces pratiques sont fréquentes, en mathématiques par exemple, il est possible qu'on assiste à un certain plafonnement. Dans

## Encadré 3

**Internationalisation et programmes d'études supérieures**

Dans le domaine des sciences sociales et humaines, où les sujets étudiés sont déterminés en fonction des besoins locaux et de la culture, la recherche est souvent effectuée au moyen d'études comparatives. Il faut donc élaborer des programmes sociaux qui donneront une dimension internationale aux programmes d'études supérieures relevant de telles disciplines. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les programmes de littérature, d'histoire et de sciences politiques pour comprendre parfaitement l'incidence de la recherche sur l'internationalisation des programmes. En ce qui concerne les sciences naturelles et appliquées, où les sujets de recherche se rattachent beaucoup plus étroitement aux lois fondamentales de la nature et, par là même, sont plus universels, on ne trouve aucun programme international précis, même si très souvent les aspects internationaux sont littéralement intégrés aux sujets à l'étude. C'est manifestement le cas en mathématiques et en physique, mais c'est également vrai dans les disciplines comme la géologie et le génie. Une analyse des publications en collaboration porte à croire que l'internationalisation est beaucoup plus poussée dans le domaine des sciences naturelles qu'en sciences sociales ou humaines. Une analyse des mémoires de maîtrise ou des thèses de doctorat s'impose pour comparer véritablement le contenu sans tenir compte de la structure officielle des programmes.

développera dans les années à venir. Ainsi, l'Union européenne a, depuis quelques années, ouvert son Programme-cadre aux chercheurs de plusieurs pays, dont le Canada et les États-Unis.

Bien que des données canadiennes fiables ne soient pas disponibles sur cette question, les données recueillies pour le Québec montrent que, de 1984-1985 à 1995-1996, les montants des contrats et subventions d'origine étrangère obtenus par les chercheurs universitaires ont décuplé en dollars constants alors que le nombre de ces transactions a été multiplié par huit ( tableau 9 ).

## Conclusion

L'ensemble des données présentées dans ce chapitre confirme la thèse selon laquelle l'internationalisation des échanges affecte non seulement le monde économique mais aussi le monde universitaire. Tant dans le domaine de la formation, qui au Canada a été dès le départ marquée par l'ouverture, pour ne pas dire la dépendance, à l'égard de l'expertise étrangère, que dans celui des pratiques de recherche, on observe une croissance importante des activités de collaboration internationale au cours des 15 dernières années. Dans les secteurs où ces pratiques sont fréquentes, en mathématiques par exemple, il est possible qu'on assiste à un certain plafonnement. Dans

**Tableau 9. Contrats et subventions de recherche aux universités québécoises provenant de source étrangère, de 1984-1985 à 1995-1996.**

	Contrats		Subventions	
	( n )	( milliers de \$ ) <sup>a</sup>	( n )	( milliers de \$ ) <sup>a</sup>
1984-1985	12	315	44	1 048
1986-1987	34	1 387	59	2 094
1988-1989	42	1 558	111	2 946
1989-1990	50	1 470	121	3 007
1990-1991	79	1 743	135	4 098
1991-1992	90	1 904	184	6 649
1992-1993	101	2 573	200	7 548
1993-1994	222	5 686	207	7 166
1994-1995	244	8 054	195	7 045
1995-1996	252	7 440	197	7 164

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, système SIRU, demande spéciale du Conseil des sciences et de la technologie du Québec.

<sup>a</sup> En dollars constants de 1996.

d'autres secteurs cependant, il y a encore place à une croissance des échanges internationaux. Enfin, le phénomène le plus récent à surveiller est la tendance à l'internationalisation des sources de financement, phénomène qui pourrait suggérer que l'internationalisation s'estompe au profit de la mondialisation, caractérisée par un affaiblissement des frontières nationales.





## **L'impasse des structures organisationnelles universitaires**

*Howard C. Clark*

La situation décrite au chapitre 1 fait état des nombreux facteurs qui influent présentement sur l'institution universitaire, une institution qui a réussi à survivre et, en quelque sorte, à préserver son unicité, des siècles durant. Mais la survie de cette institution n'a été possible que parce qu'elle a accepté de changer, même si c'était parfois à contrecœur, à la suite des pressions exercées par un monde extérieur en constante évolution. Le présent chapitre s'intéresse aux structures des universités ainsi qu'aux processus décisionnels ayant trait à leur internationalisation, à la façon dont ces structures ont évolué et aux changements qui s'avéreront peut-être nécessaires pour que les universités remplissent efficacement leur rôle. Mais nous devons tout d'abord essayer de comprendre comment l'université canadienne s'est transformée au cours des 40 ou 50 dernières années et aussi comment les réalités internes et externes ont des répercussions sur sa situation actuelle.

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, les universités canadiennes ont bien des raisons d'être fières puisqu'elles se classent parmi les meilleures au monde. Cependant, un examen approfondi de leur

situation présente révèle l'existence d'un certain nombre de caractéristiques qui sont en grande partie le résultat de leur transformation remarquable au cours des 40 à 50 dernières années.



## **La taille et la cohésion de l'institution universitaire**

Premièrement, l'institution elle-même a fondamentalement changé en raison de l'accroissement de la taille de toutes les universités canadiennes. L'Université Western Ontario (UWO), qui compte aujourd'hui 18 000 étudiants à temps plein, n'a plus grand-chose en commun avec le petit collège d'environ 2 500 étudiants qu'elle était en 1950. Ce dernier estimait, à juste titre, être une collectivité distincte, dotée d'un niveau élevé de cohésion interne ; ses membres se connaissaient les uns les autres et partageaient aussi bien les réussites que les problèmes de leur établissement. À peu d'exceptions près, l'université canadienne d'aujourd'hui, beaucoup plus grande, a un sens communautaire peu développé ; les membres du corps professoral et les étudiants connaissent les collègues de leur propre département et parfois d'autres de départements connexes, mais ont peu de rapports avec le reste de l'établissement. C'est donc dire qu'au lieu de former une seule collectivité dont les membres sont capables de s'entendre, parfois difficilement, sur des buts et des objectifs communs, l'université canadienne est en somme une multi-université composée de mini-collectivités distinctes et isolées dont les intérêts et les buts peuvent être passablement différents et même incompatibles.

## **La diversité**

La diversité beaucoup plus grande de l'institution universitaire elle-même est un autre élément qui a contribué à la perte du sentiment d'appartenance à une collectivité. L'éventail des matières enseignées dans les différents départements et écoles est énorme et va de la philosophie, à la géologie, aux études féminines, au génie et à la gestion, auxquels viennent s'ajouter de nombreuses autres écoles professionnelles. Une telle diversité permet difficilement d'établir des assises intellectuelles communes, ce qui n'était pas le cas des universités des années 1930. Le corps enseignant et la population étudiante sont tous les deux moins homogènes quant à leurs origines ethniques et raciales et quant à leurs antécédents socioéconomiques, ce qui est

révélateur des profonds changements survenus dans la société canadienne au cours des 50 dernières années. En revanche, une particularité remarquable des universités canadiennes tient au fait que le pourcentage d'étudiants étrangers a diminué ces dernières années pour passer sous la barre des 5 p. 100 en 1995. Ce phénomène est contraire à ce qui se passe dans d'autres pays, notamment en Australie et aux États-Unis, où le pourcentage d'étudiants étrangers a continué d'augmenter de façon assez marquée.



## **La situation financière**

Il existe au moins un important point de similitude entre l'université d'aujourd'hui et celle du début des années 1950 : le manque de ressources financières. Au début des années 1950, c'est-à-dire après la Seconde Guerre mondiale, les ressources des universités demeuraient limitées en dépit des inscriptions massives d'anciens combattants. Dans les années 1990, la nécessité d'équilibrer les budgets gouvernementaux et d'éliminer la dette a entraîné des réductions importantes de leur financement. Cependant, il ne faut pas oublier que, dans l'intervalle, les gouvernements fédéral et provinciaux avaient injecté dans les universités des montants considérables provenant de l'argent des contribuables, et que ce financement généreux accordé à la fin des années 1950 et pendant les années 1960 a grandement contribué aux problèmes d'endettement que connaissent à l'heure actuelle les gouvernements. Mais il n'en demeure pas moins que, en chiffres absolus, les universités canadiennes ont d'énormes ressources financières à leur disposition et sont, comparativement à la plupart des universités étrangères, fort bien nanties.

## **Les ressources humaines**

Un facteur qui a de nos jours des répercussions importantes sur les universités canadiennes est celui de la répartition par âge des membres du corps professoral. C'est surtout dans les années 1960 et 1970, lorsque le taux de croissance des universités était à son apogée, que les professeurs ont été recrutés en très grand nombre. Comme c'est le cas dans bien d'autres pays, cette cohorte importante de professeurs influe de façon déterminante sur la composition selon l'âge de l'ensemble du corps enseignant au Canada. Mais cette cohorte a maintenant entre 50 et 65 ans et ses membres approchent rapidement de

la retraite. Ces professeurs sont aujourd'hui aux prises avec une tâche d'enseignement beaucoup plus lourde et ont moins de temps pour la recherche et la réflexion. Même s'ils exagèrent peut-être un peu, certains affirment que cette situation s'est traduite par une diminution du dynamisme intellectuel dans les universités. Tel que mentionné dans le chapitre 2, une partie de plus en plus importante de ces cohortes opte pour une retraite anticipée, profitant ainsi des généreux programmes mis sur pied par les universités afin de réduire leurs coûts. Si ce n'est que temporairement, cette perte importante de professeurs chevronnés et hautement qualifiés ne peut qu'affaiblir l'université.

Les professeurs prennent rapidement leur retraite, mais les moyens financiers des universités leur permettent d'en remplacer un petit nombre seulement. Pourtant, la proportion de nouveaux professeurs, compétents, jeunes et enthousiastes, augmente de façon constante, et leur influence sur l'université, que l'on commence tout juste à ressentir, sera déterminante au cours des 10 prochaines années. Les universités canadiennes traversent une période de transition déterminante. Pour le moment, il est peut-être vrai que les universités sont affaiblies intellectuellement et moins proactives qu'elles ne l'étaient dans les années 1970, mais elles possèdent manifestement un potentiel considérable de revitalisation.

## La structure de l'autorité

La façon de diriger l'université canadienne d'aujourd'hui est également très différente de ce qu'elle était dans les années 1950. À cette époque, les recteurs et les doyens étaient détenteurs de pouvoirs énormes et prenaient souvent — peut-être beaucoup trop souvent — des décisions en ne consultant que très peu, ou même pas du tout, leur entourage. Aujourd'hui, les membres du corps professoral et, dans une moindre mesure, les étudiants ont aussi une très grande influence car ils font partie d'innombrables comités à l'intérieur des départements et des facultés, exercent une surveillance de tous les instants sur le sénat de l'université ou un organe équivalent, et sont représentés au bureau des gouverneurs. L'autorité du recteur de l'université est à ce point limitée que le milieu d'affaires et le grand public en éprouvent de l'étonnement, et les pouvoirs que possèdent les bureaux des gouverneurs se sont aussi considérablement érodés. L'autorité est exercée par consensus auquel les formalités de vote au sein des sénats et des assemblées confèrent habituellement un caractère officiel. Compte tenu de la diversité au sein de l'institution universitaire et

des intérêts fort différents et souvent divergents de ses membres, le consensus est parfois extrêmement difficile à obtenir. D'aucuns soutiennent que ce mode de fonctionnement convient à l'université, et qu'aucune action ne devrait être entreprise en l'absence d'un tel consensus. Mais, trop souvent, cela signifie que les décisions se prennent par défaut ; dans un monde en perpétuel changement, l'université apparaît réactionnaire et déconnectée de la réalité.

Étant donné les contraintes qui alourdissent le processus de prise de décisions, il est à la fois frustrant et extrêmement difficile d'exercer l'autorité, surtout lorsque vient le moment d'établir les priorités de l'université. Un bon exemple est peut-être le fait qu'il arrive très rarement qu'une université reconnaisse qu'elle n'excelle pas dans l'une ou l'autre matière ou laisse entendre qu'elle devrait abandonner certains programmes pour se concentrer sur les domaines qui ont fait sa renommée. Même maintenant, alors qu'au fond toutes les universités déplorent l'insuffisance de financement, les propositions de nouveaux programmes d'études sont approuvées, tandis qu'on s'entend très rarement sur la nécessité de mettre fin à un programme existant. Dans un tel climat, les dirigeants des universités peuvent bien affirmer que l'internationalisation est l'un de leurs objectifs stratégiques, ils ont beaucoup plus de difficulté à mettre en place un plan d'action pour atteindre cet objectif dans la mesure où des droits acquis opposés rendent l'exercice de l'autorité décevant et la prise de décisions presque impossible. Fait plus important encore, une initiative institutionnelle d'une telle envergure ne peut réussir, sur le plan local, que si les membres du corps professoral ont l'impression que le système d'incitatifs reconnaît et valorise la participation à cette initiative. Par ailleurs, des initiatives de moindre envergure peuvent être mises sur pied dans les départements et facultés et le sont effectivement. De telles initiatives n'ont pas besoin d'être approuvées ou appuyées par l'université et sont souvent réalisées presque à l'insu des dirigeants ; à vrai dire, il peut même arriver que les cadres universitaires ne soient même pas au courant qu'une nouvelle activité a vu le jour ! Les structures et les processus décisionnels des universités canadiennes d'aujourd'hui laissent donc le champ libre, surtout aux échelons inférieurs, à la croissance excédentaire, souvent non planifiée et encore moins coordonnée, par les autorités supérieures. Mais des changements aussi importants que ceux qu'exige l'internationalisation des universités sont extrêmement difficiles à orchestrer.

## Les pressions extérieures

En plus de se débattre avec les problèmes découlant de la réduction des niveaux de financement des gouvernements, les universités canadiennes ont subi, au cours des 50 dernières années, des pressions qui les ont amenées à modifier leurs attitudes et leurs politiques. Des relations très importantes ont été celles avec l'Agence canadienne de développement international (ACDI) et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI). L'ACDI a été la première source de financement de bon nombre des activités internationales des universités et c'est la raison pour laquelle les modifications apportées à la politique étrangère canadienne et aux programmes d'aide au développement ont entraîné des changements à l'intérieur des universités. L'insistance plus grande de l'ACDI sur la gestion des projets au cours des années 1970 a conduit à la création, à l'intérieur même des universités, de bureaux des programmes internationaux, dotés d'importantes responsabilités de gestion. À la suite d'un changement d'orientation dans le programme Partenariats universitaires en coopération et développement de l'ACDI, il a été décidé de favoriser plutôt les activités à plus long terme, faisant appel à des équipes multidisciplinaires, formées à l'intérieur des universités et gérées par elles. D'autre part, le CRDI a contribué de manière très importante, malgré des ressources beaucoup plus restreintes, à stimuler la recherche en développement dans les universités.

Dans les années 1950 et 1960, et au début des années 1970, les relations entre les universités et les organisations non gouvernementales (ONG), telles que le Canadian University Service Overseas (CUSO) et l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC), ont été particulièrement intenses. Ces organisations étaient au départ des groupes étudiants ; les étudiants leur ont réservé un accueil enthousiaste et ont participé, grâce à elles, à des projets internationaux, faisant à leur tour naître chez les universités canadiennes le désir de s'engager dans le développement international. Ces relations sont, encore aujourd'hui, très importantes. Aussi, même si la majorité des organisations en cause n'ont habituellement pas de statut officiel au sein des universités, elles continuent de fournir aux étudiants des occasions d'acquérir une expérience internationale. À vrai dire, elles ont une influence énorme sur les attitudes des universités canadiennes.

L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) a aussi imprimé sa marque au cours des 50 dernières années ; cette organisation bénévole, dont les quelque 90 universités et collèges

canadiens sont tous membres, a subi une réorganisation majeure au début des années 1970 et est devenue un porte-parole très efficace des universités auprès du gouvernement fédéral. Dans les années 1980, l'AUCC a également créé une division internationale, en partie à l'instigation de l'ACDI. Cette division a été créée afin de s'occuper, au nom des universités canadiennes, de projets internationaux financés par l'ACDI et par d'autres organismes internationaux. Au début, la division était perçue par certains, à juste titre d'ailleurs, comme un concurrent direct des différentes universités. Mais au fur et à mesure que les politiques de l'ACDI et des autres organismes ont évolué, elle en est venue à jouer un rôle très important. Ainsi, l'ACDI a toujours favorisé les programmes bilatéraux et la division mise sur pied par l'AUCC a fort bien réussi à cultiver les relations entre les universités canadiennes et les universités chinoises, de telle sorte qu'elle gère aujourd'hui un programme à grande échelle en Chine. Dans ce cas, elle a aidé à canaliser l'intérêt des universités canadiennes vers la Chine, ce qui n'aurait pas été possible sans son intervention, et les a encouragées à collaborer davantage ensemble.

Sans perdre de vue ces observations, le moment est venu de nous attaquer aux questions centrales du présent chapitre : Comment l'université, en tant qu'institution, peut-elle assurer un leadership intellectuel dans la nouvelle société planétaire ? Quels changements doit-elle apporter à ses structures internes et à ses processus de prise de décision pour devenir véritablement internationale ? J'aborde ces questions en formulant trois grandes hypothèses. Premièrement, la définition de l'internationalisation n'est intellectuellement et moralement valide que si elle suppose que les universités s'intéressent davantage à l'ensemble de la société planétaire. D'un point de vue intellectuel, il n'est pas juste de définir l'internationalisation uniquement en fonction des liens tissés avec des personnes et des institutions à l'intérieur des pays déjà développés ; cette définition doit aussi englober les relations avec les sociétés en développement, notamment celles établies en Asie et dans les régions sous-développées de l'Afrique et de l'Amérique latine, et une meilleure connaissance des pays qui en font partie. Cette définition ne doit pas non plus reposer sur l'acceptation automatique de la vision socioéconomique capitaliste du monde qui prévaut en Occident. Le désir d'internationalisation doit être inscrit dans la mission intellectuelle de base des universités : la recherche de la vérité à l'échelle planétaire. Deuxièmement, les ressources doivent être réparties de manière à rendre l'internationalisation possible. Il s'agit là essentiellement d'un enjeu interne ; il ne faut pas compter uniquement sur des organismes extérieurs pour



obtenir les fonds supplémentaires nécessaires. Troisièmement, je présume que l'université peut, à titre d'institution, réussir son internationalisation et qu'une approche fragmentée et non coordonnée, par faculté et par département, ne peut qu'engendrer de la confusion et des problèmes. Toutefois, une telle démarche institutionnelle est peut-être impossible ; si elle l'est, des questions troublantes doivent être posées concernant la faisabilité des différentes initiatives institutionnelles des universités.

La triple mission de l'université est l'enseignement, la recherche et le rayonnement ou le service à la communauté. En ce qui a trait à l'internationalisation, l'université doit d'abord examiner les modifications possibles aux structures et aux processus décisionnels pour chacune de ces fonctions.

## L'enseignement

Les universités du Canada et d'ailleurs subissent à juste titre de grandes pressions extérieures ; on leur demande de former des diplômés authentiquement « internationalisés » tant par leur savoir que par leur désir d'être des citoyens du monde. Cela exige l'internationalisation de tout le programme d'études pour l'ensemble des étudiants. Mais généralement, ce n'est pas l'institution universitaire qui contrôle ou gère le programme d'études. Dans la plupart des universités canadiennes, le contrôle du programme d'études et de son contenu repose presque entièrement entre les mains des professeurs ou encore des départements. Le droit des professeurs de déterminer ce qu'ils vont enseigner est au cœur même de la liberté universitaire, mais cela signifie que peu de mécanismes sont en place pour encourager ces professeurs à donner aux programmes d'études une plus grande perspective internationale.

Ce serait cependant une erreur de laisser sous-entendre que des changements très importants ne se sont pas déjà produits. Dans les années 1950, les programmes d'études des universités étaient traditionnels et « eurocentriques » et ne reconnaissaient que la culture occidentale. Ce n'est plus le cas : les nouveaux programmes reflètent maintenant la diversité des cultures ; la gamme des langues utilisées s'est étendue ; et le contenu de nombreux cours est devenu plus international, bien qu'à des degrés fort différents. Dans un petit nombre de cas, il existe aussi des moyens structurels permettant d'atteindre un niveau plus élevé d'internationalisation. Au moins une université canadienne exige un examen institutionnel approfondi de la nature



et du contenu de tous les cours proposés ou des changements suggérés à ces cours ; de cette façon, il est possible de réclamer un contenu international plus poussé.

Toutefois, les universités canadiennes n'ont pas encore commencé à s'intéresser à la question de l'évaluation : Dans quelle mesure les programmes se sont-ils internationalisés au cours des dernières années ? Quelle preuve avons-nous que les diplômés d'aujourd'hui sont réellement plus internationalisés que ceux des années 1950 ? Quelle est la meilleure façon d'évaluer l'effet des changements qui seront apportés aux programmes d'études ? Ces questions sont analysées beaucoup plus en détail au chapitre 9. Il est important de rappeler ici que le peu d'intérêt manifesté par les universités canadiennes pour ce genre de questions contraste vivement avec la situation qui prévaut dans les autres pays occidentaux. En Australie, en Europe, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ces sujets sont non seulement discutés, mais des actions importantes sont entreprises, à l'échelon institutionnel, pour évaluer, surveiller et améliorer le degré d'internationalisation, habituellement à la demande expresse du gouvernement.

De nombreuses initiatives sont mises de l'avant par les universités afin de faire progresser le dossier de l'internationalisation. En voici quelques exemples :

- ♦ *Études régionales* — Il existe aujourd'hui, dans presque toutes les universités, des programmes qui portent sur un pays, une région géographique ou un thème international en particulier. La plupart de ces programmes forment certes des diplômés véritablement sensibilisés aux réalités internationales, mais le nombre d'étudiants inscrits à de tels programmes est généralement peu élevé. En outre, le programme lui-même ainsi que les étudiants qui le suivent forment souvent des enclaves marginales en-dehors des délimitations classiques du département et de la discipline enseignée, comme c'est le cas pour de nombreux autres petits programmes non traditionnels.
- ♦ *Programmes d'échange d'étudiants* — Ces programmes sont probablement la meilleure façon, et la plus directe, de favoriser l'internationalisation de la formation des étudiants au niveau du baccalauréat, car ces derniers ont la possibilité de vivre et d'étudier pendant un certain temps dans un pays étranger et dans une autre culture. Ces possibilités sont généralement le résultat d'un accord d'échange entre une université canadienne et un établissement homologue à l'étranger ; le nombre



d'accords de ce genre augmente très rapidement, à un point tel que certaines universités affirment en avoir déjà conclus plus de 100. Cependant, pour que ces accords soient efficaces à long terme, l'université doit se donner des outils pour s'acquitter de ses responsabilités envers les étudiants. Les principales exigences à cet égard comprennent les suivantes :

- ♦ L'examen et l'approbation par l'université de tous les nouveaux accords ;
- ♦ Un système efficace de surveillance permettant d'évaluer périodiquement l'efficacité de chacun des accords ;
- ♦ La volonté et la capacité de répondre aux besoins particuliers des étudiants ( services de conseils spéciaux, aide au logement, cours de langues adéquats, etc. ) ;
- ♦ Des professeurs universitaires vraiment intéressés et prêts à consacrer du temps aux deux établissements d'enseignement supérieur en cause.

De telles exigences requièrent la mise en place d'une structure particulière. Même si les programmes d'échange d'étudiants font l'objet d'une analyse plus approfondie ailleurs dans le présent ouvrage ( chapitre 9 ), je décrirai plus loin dans ce chapitre les caractéristiques d'une structure universitaire satisfaisante. Pour l'instant, je me contenterai de rappeler que, dans bien des cas, les accords d'échange relèvent de la responsabilité des facultés ou des départements, et que l'université assure une coordination ou une surveillance minime, si tant est qu'il y en ait. Mais une minorité d'universités confie la responsabilité de tous les accords d'échange à un seul bureau administratif.

- ♦ *Cours communs et programmes à frais partagés menant à un diplôme* — Il existe d'énormes possibilités que les universités canadiennes et étrangères puissent offrir les mêmes cours, surtout au troisième cycle universitaire, et les mêmes programmes complets menant à un diplôme. Cela suppose toutefois que les relations entre les deux établissements d'enseignement supérieur sont bien établies et que chacun comprend la culture et les normes d'enseignement de l'autre. Mais encore là, de tels accords doivent être officialisés à l'échelon institutionnel et ne pas être seulement des initiatives des départements ou des facultés, sans coordination aucune.

Il y a aussi la possibilité du « jumelage » qui permet à deux universités ( une, canadienne, et l'autre, étrangère ) de

s'entendre pour offrir un même programme complet d'études et autoriser l'octroi du même diplôme. À titre d'exemple, les étudiants du premier cycle peuvent suivre les deux premières années d'un programme d'études dans une université de Malaisie et les deux dernières dans une université canadienne. L'Université de Calgary, entre autres, participe activement à des accords de jumelage. Ces accords comportent aussi des exigences considérables pour les universités qui doivent s'efforcer de répondre aux besoins spéciaux des étudiants afin qu'ils puissent réussir de tels programmes ; ce sont elles qui ont la responsabilité de mettre en place tous les mécanismes nécessaires.

- ♦ *Collaboration avec le secteur privé* — Bon nombre estiment que la collaboration des universités avec le secteur privé ouvre de grandes possibilités d'établir des relations et d'internationaliser les universités canadiennes. Plusieurs écoles de commerce canadiennes, notamment celles de l'Université McGill et de l'Université de la Colombie-Britannique, sont déjà actives en Asie où elles offrent des programmes de gestion, habituellement avec l'aide de grandes sociétés canadiennes déjà présentes sur ce continent. Des accords officiels de collaboration entre des entreprises et des universités seraient un apport précieux pour d'autres projets ou investissements canadiens importants dans le domaine du développement et comporter des volets d'enseignement ou de formation non négligeables. De tels accords exigent un degré considérable de confiance et de compréhension, et un véritable engagement à long terme des deux partenaires. En outre, les universités devront faire preuve d'un plus grand esprit d'entrepreneuriat et mettre en place une unité de gestion suffisamment bien organisée pour se sentir à l'aise dans les rapports avec les entreprises.
- ♦ *Promotion des programmes d'études* — Dans les programmes, surtout les programmes de formation professionnelle, les places offertes, à plein prix, aux étudiants étrangers sont une méthode dynamique pour accroître la dimension internationale d'un établissement d'enseignement supérieur. Cependant, nous verrons plus loin que ces mesures ne peuvent constituer que l'un des éléments d'une stratégie générale d'internationalisation. Des universités australiennes, britanniques et néo-zélandaises ont mis sur pied de telles activités de promotion et ont obtenu beaucoup de succès ; en Australie, ces

activités ont permis de porter à plus de 8 p. 100 la proportion d'étudiants étrangers alors qu'à la même époque les universités canadiennes voyaient chuter ce même taux à moins de 5 p. 100. Au demeurant, bien que les universités australiennes et canadiennes aient subi d'importantes réductions du financement gouvernemental ces dernières années, les recettes générées en Australie par la venue d'étudiants étrangers à coût complet ont permis de couvrir une bonne partie, sinon la totalité, du manque à gagner.

Le succès remporté par les universités australiennes, britanniques et néo-zélandaises n'est pas attribuable uniquement à leur grande aptitude à faire la promotion de leurs programmes ; c'est plutôt leur capacité de mettre sur pied un seul organisme national de promotion, comprenant des bureaux dans différents pays et bénéficiant d'un solide appui gouvernemental, qui a été le facteur déterminant. Dans les pays cibles, ces bureaux sont en mesure de fournir des renseignements sur les universités, prises individuellement et collectivement, d'en faire énergiquement la promotion, d'encourager les étudiants à présenter des demandes d'admission et d'acheminer celles-ci rapidement. Le gouvernement national appuie officiellement la création de tels bureaux ainsi que leurs activités. Le Canada a eu beaucoup plus de difficulté à élaborer une politique aussi cohérente car, aux termes de la Constitution, le gouvernement fédéral ne joue aucun rôle direct dans l'éducation qui est un champ de compétence exclusif des provinces. Naguère encore, il était posé comme principe que la promotion de l'enseignement relevait de la responsabilité de chacune des provinces ou devait être effectuée par chaque université de manière indépendante ; l'une ou l'autre approche est difficile, incroyablement inefficace, et a très peu de chances de supplanter la démarche bien préparée d'un pays comme l'Australie. Il n'est donc pas étonnant que les universités canadiennes aient été à ce jour presque totalement inactives dans le domaine de la promotion de leurs programmes d'études.

Cependant, ces tout derniers temps, le gouvernement fédéral a de plus en plus tendance à considérer l'enseignement comme un produit échangeable, et la possibilité d'en faire l'exportation ouvre la porte, sur le plan constitutionnel, à une initiative fédérale. En conséquence, 14 centres d'éducation canadiens ont été créés dans les missions que possède le Canada dans différents pays, quelque principalement en Asie, et 25 centres devraient être en exploitation d'ici l'an 2000. Ces centres sont en mesure de répondre aux demandes de renseignements sur les universités canadiennes émanant

d'éventuels étudiants, mais leur personnel restreint ne leur permet pas pour l'instant de se lancer dans d'importantes activités de promotion ; à moins que leur dotation en personnel ne soit augmentée afin d'intensifier de telles activités, ils pourront difficilement rattraper les 15 années d'avance en ce domaine des universités australiennes.

## **La recherche**

Face à l'objectif stratégique de rendre les universités plus internationales, nombreux sont les membres de la communauté universitaire qui affirmeront d'emblée qu'elles le sont déjà. Cette affirmation se fonde sur le fait que le milieu de la recherche est international et que de nombreux professeurs d'université communiquent périodiquement et fréquemment avec des collègues d'autres pays. Cette réalité ne peut être niée et il est vrai que les relations de ce genre permettent aux étudiants de deuxième et de troisième cycle de circuler d'un pays à l'autre et donnent souvent lieu à des échanges de professeurs et à des ententes lors des congés sabbatiques. Il est également vrai que la participation d'une université à des activités internationales découle en grande partie directement des intérêts de ses professeurs pour la recherche et que ces derniers peuvent valoir à leur université une plus grande reconnaissance internationale.

Ces liens sont habituellement établis à l'initiative personnelle des professeurs d'université, mais l'université elle-même peut créer de nouvelles relations dans le but d'accroître ses efforts pour s'internationaliser. Nous avons assisté dernièrement à la mise sur pied des premiers programmes de recherche multidisciplinaires et multinationaux, faisant appel à la participation de divers établissements d'enseignement supérieur. Même avant l'ère des télécommunications modernes, le Canada était déjà un chef de file mondial dans la création de tels réseaux de collaboration ; au cours des 25 dernières années, le CRDI a géré un certain nombre de réseaux de ce genre qui ont obtenu beaucoup de succès. Aujourd'hui, grâce aux télécommunications modernes, nous réussissons sans peine à former des groupes de recherche importants dont les membres sont dispersés entre de nombreuses universités dans différents pays. Là encore, le Canada joue un rôle prépondérant dans la mise sur pied de tels réseaux, à la fois par l'intermédiaire de l'Institut canadien de recherches avancées et des Réseaux de centres d'excellence, d'origine plus récente, qui bénéficient de l'appui des trois conseils nationaux de recherche. Comme nous le verrons plus loin, une stratégie institutionnelle

d'internationalisation pourrait fort bien prévoir une participation importante à plusieurs de ces réseaux internationaux de recherche. Mais il faut d'abord résoudre les problèmes structurels et de gestion complexes auxquels sont confrontés les chercheurs, les universités et les réseaux, la question de la propriété intellectuelle n'étant pas le moindre.

À l'heure actuelle, la plupart des universités confient tous les problèmes administratifs de ce genre ayant trait à la recherche à un bureau de la recherche, souvent présidé par un doyen ; dernièrement, certaines universités en ont toutefois confié la responsabilité à un vice-recteur. On fait pour l'instant peu de distinction entre la recherche nationale et la recherche internationale ; cela signifie que certains rajustements seront peut-être nécessaires, du moins en ce qui concerne les responsabilités de ce bureau, à mesure que les universités mettront davantage l'accent sur l'internationalisation.

## Le rayonnement

Les activités de diffusion externe sont le troisième volet de la mission des universités et ont été longuement analysées, sous l'angle de l'internationalisation, au chapitre 2. Dans bon nombre d'universités canadiennes, ces activités, notamment celles de l'éducation permanente ( ou le télé-enseignement ), ont été confiées à des unités organisationnelles distinctes, habituellement une faculté ou une école d'éducation permanente. Les principales facultés universitaires n'ont donc eu que peu à voir avec de telles activités et ces dernières apparaissent secondaires par rapport à l'enseignement et, surtout, à la recherche. Il existe toutefois des exceptions notoires à cette règle dans des universités telles que celles de la Saskatchewan et du Manitoba, dont les programmes de formation en agriculture sont réputés et qui ont toujours vu le rayonnement du secteur agricole comme un élément central de leur mission. De meilleurs exemples encore existent aux États-Unis, où les activités de diffusion externe ont été à l'origine même de la création de certains établissements d'enseignement supérieur et de leur mission permanente ainsi que du rôle important qu'elles ont joué dans la révolution verte, partout dans le monde, dans les années 1960 et 1970. Dans les années 1990, les universités attachent de plus en plus d'importance au rayonnement extérieur, mais semblent tout aussi conscientes de la nécessité de resserrer les liens avec le monde des affaires, dans l'espoir de trouver de nouvelles

sources de financement pour remplacer l'aide des gouvernements, en constante diminution.

L'internationalisation des universités a forcément des répercussions sur leurs attitudes et sur l'importance qu'elles accordent au rayonnement extérieur. Sur la scène internationale, les universités canadiennes ont de multiples occasions de faire connaître leurs réalisations et de telles activités de diffusion externe sont de nature à faciliter leur propre internationalisation.

## **Le leadership et la prise de décision dans les universités**

Comme nous l'avons déjà expliqué, il est difficile de gérer les universités d'aujourd'hui, mais le défi doit tout de même être relevé et le sera avec succès si un leadership efficace est exercé. Ces dernières années, toutes les universités canadiennes ont réagi aux demandes extérieures de reddition de comptes, généralement en préparant un énoncé de mission et en procédant à une planification stratégique. Toutefois, au sein d'un établissement où il existe des rivalités d'intérêts et des factions, et où les décisions reflètent le point de vue de la majorité, de tels énoncés de mission sont trop souvent vagues et imprécis. Presque tous ces énoncés de mission font de l'internationalisation un objectif prioritaire, mais peu d'entre eux expliquent comment cet objectif sera poursuivi ou décrivent le bureau administratif qui en sera responsable. Dans divers cas, l'élaboration d'un énoncé de mission a constitué une fin en soi et les véritables activités de suivi ont été peu nombreuses. Cela n'a rien d'étonnant puisque les cadres supérieurs des universités sont nommés pour de courtes affectations et sont, par conséquent, rapidement remplacés.

Pour l'instant, il faut absolument que les recteurs, vice-recteurs et doyens redeviennent des leaders au sein de la communauté universitaire et que ce rôle revête à leurs yeux une importance supérieure, ou du moins équivalente, à celle de leurs fonctions administratives. Tous les cadres supérieurs de l'université, et non pas seulement le recteur, doivent être des acteurs principaux et veiller à ce que l'énoncé de mission définisse expressément les objectifs institutionnels et décrive clairement le processus permettant de les atteindre dans un délai réaliste. Les cadres supérieurs doivent sans cesse rappeler à la communauté universitaire l'importance stratégique de l'internationalisation ; ils doivent rechercher activement de nouvelles possibilités de rayonnement sur la scène internationale ; et par dessus tout, plus



---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**





précisément à l'échelon des doyens, toutes les occasions doivent être saisies de convaincre les membres du corps professoral qu'une plus grande internationalisation des programmes d'études est à la fois nécessaire et souhaitable. Pour des motifs de nature scolaire, on ne peut ordonner aux professeurs de modifier le contenu de leur enseignement, mais on peut user de persuasion. Les dirigeants de l'université se doivent d'exercer sur eux des pressions constantes et continues ; de telles pressions peuvent être à l'origine de changements importants dans les programmes d'études.

Par contre, il ne faut pas minimiser l'ampleur de la tâche. Comme le fait remarquer Jane Knight ( 1995 ), 72 p. 100 des répondants à une enquête ont affirmé que l'énoncé de mission faisait allusion à la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et des services ; 67 p. 100 ont déclaré que la planification stratégique englobait l'internationalisation ; 51 p. 100 ont indiqué que les politiques et les pratiques avaient fait l'objet dernièrement d'un examen visant à déterminer la place qu'y occupait l'internationalisation ; seulement 23 p. 100 ont déclaré que l'université avait imposé une ligne de conduite aux facultés ; et seulement 15 p. 100 ont affirmé que les départements étaient passés à l'action. Ces données portent à croire qu'un certain leadership est peut-être exercé, mais que la communauté universitaire, à la base, n'a pas encore « souscrit » à l'importance de l'internationalisation.

Une démarche visant à faire comprendre l'importance de l'internationalisation peut nécessiter un temps considérable. Il est sans

#### Encadré 1

#### **L'Université de Calgary**

L'Université de Calgary, l'une des grandes universités du Canada, participe très activement, depuis nombre d'années, à des projets financés par l'ACDI ainsi qu'à d'autres activités internationales. Le recteur et son prédécesseur ont fait de l'internationalisation un objectif de tout premier plan et l'Université possède depuis environ huit ans un comité chargé d'examiner toutes les questions relatives à cet objectif. On a demandé dernièrement à la faculté de médecine comment cet objectif pourrait être atteint. Cette faculté participe depuis longtemps à des projets de développement international et ses principaux administrateurs comprennent réellement l'importance de l'internationalisation. En fait, nombreux sont les Canadiens qui perçoivent cette faculté de l'Université de Calgary comme un chef de file dans le secteur des activités internationales. On a concédé que le véritable problème, auquel ils n'avaient pas encore trouvé de solution, était de persuader leurs subalternes, c'est-à-dire les membres du corps professoral, de s'intéresser à l'internationalisation. Cette difficulté a d'ailleurs été confirmée par le président du comité universitaire de l'internationalisation. Le principal obstacle à de nouvelles initiatives de ce genre est l'incapacité des dirigeants et des énoncés de mission d'établir des liens avec la culture universitaire du professeur moyen.

précisément à l'échelon des doyens, toutes les occasions doivent être saisies de convaincre les membres du corps professoral qu'une plus grande internationalisation des programmes d'études est à la fois nécessaire et souhaitable. Pour des motifs de nature scolaire, on ne peut ordonner aux professeurs de modifier le contenu de leur enseignement, mais on peut user de persuasion. Les dirigeants de l'université se doivent d'exercer sur eux des pressions constantes et continues ; de telles pressions peuvent être à l'origine de changements importants dans les programmes d'études.

Par contre, il ne faut pas minimiser l'ampleur de la tâche. Comme le fait remarquer Jane Knight (1995), 72 p. 100 des répondants à une enquête ont affirmé que l'énoncé de mission faisait allusion à la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et des services ; 67 p. 100 ont déclaré que la planification stratégique englobait l'internationalisation ; 51 p. 100 ont indiqué que les politiques et les pratiques avaient fait l'objet dernièrement d'un examen visant à déterminer la place qu'y occupait l'internationalisation ; seulement 23 p. 100 ont déclaré que l'université avait imposé une ligne de conduite aux facultés ; et seulement 15 p. 100 ont affirmé que les départements étaient passés à l'action. Ces données portent à croire qu'un certain leadership est peut-être exercé, mais que la communauté universitaire, à la base, n'a pas encore « souscrit » à l'importance de l'internationalisation.

Une démarche visant à faire comprendre l'importance de l'internationalisation peut nécessiter un temps considérable. Il est sans

#### Encadré 1

##### L'Université de Calgary

L'Université de Calgary, l'une des grandes universités du Canada, participe très activement, depuis nombre d'années, à des projets financés par l'ACDE ainsi qu'à d'autres activités internationales. Le recteur et son prédécesseur ont fait de l'internationalisation un objectif de tout premier plan et l'Université possède depuis environ huit ans un comité chargé d'examiner toutes les questions relatives à cet objectif. On a demandé dernièrement à la faculté de médecine comment cet objectif pourrait être atteint. Cette faculté participe depuis longtemps à des projets de développement international et ses principaux administrateurs comprennent pleinement l'importance de l'internationalisation. En fait, nombreux sont les Canadiens qui perçoivent cette faculté de l'Université de Calgary comme un chef de file dans le secteur des activités internationales. On a concédé que le véritable problème, auquel on n'avait pas encore trouvé de solution, était de persuader leurs subalternes, c'est-à-dire les membres du corps professoral, de s'engager à l'internationalisation. Cette difficulté a d'ailleurs été confirmée par le président du comité universitaire de l'internationalisation. Le principal obstacle à de nouvelles initiatives de ce genre est l'incrédulité des dirigeants et des besoins de mission d'explorer des liens avec la culture internationale du professeur moyen.

doute possible d'accélérer le processus si un leadership constant et vigoureux est exercé, mais il reste à voir si les changements de mentalité et d'orientation peuvent se produire suffisamment rapidement pour rattraper les autres pays. Plus loin dans ce chapitre, nous nous attarderons plus longuement à la culture actuelle des universités canadiennes ; pour l'instant, il suffit que le lecteur sache que le changement a été beaucoup plus important et beaucoup plus rapide en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, où il a été ordonné par décret gouvernemental au lieu d'être proposé par les universités elles-mêmes.

## **Les structures et le soutien administratifs**

Les universités canadiennes ont changé en 40 ans, tout comme leurs structures organisationnelles et les moyens qu'elles prennent pour soutenir financièrement leurs activités internationales. Parce que ces activités ont été dans une grande mesure financées ou subventionnées par l'ACDI, les changements structurels ont souvent reflété les modifications apportées à la politique étrangère du Canada ou aux politiques de l'ACDI. Bon nombre de ces changements ont été longuement décrits au chapitre 1 et seront simplement résumés ici. Entre 1950 et 1980, la politique étrangère canadienne privilégiait l'aide étrangère aux pays du Tiers-Monde, et l'ACDI avait pour mandat de concrétiser cette aide. Les universités participaient de près à cette démarche qui, au départ, a pris la forme de projets mis sur pied à la suite de contacts qu'avaient eus les membres du corps professoral avec des collègues d'autres pays. À cette époque, il était relativement facile d'obtenir du financement de l'ACDI, et une partie des fonds versés servait à éponger les frais généraux qui correspondaient aux coûts indirects de l'université. Les nombreuses activités mises sur pied ont certes profité aux universités canadiennes, mais le fait que les projets étaient le fruit de la générosité de la population canadienne et entièrement payés par l'ACDI ont amené la communauté universitaire à penser que les activités de développement international consistaient à acheminer à un « bénéficiaire » l'aide fournie par un « donateur », et que de telles activités devaient avoir lieu seulement si la totalité du financement provenait d'une source extérieure. Encore aujourd'hui, cette perception pèse lourd sur la conception de l'internationalisation dans les universités. Il y a une forte tendance à croire que les activités d'internationalisation de grande envergure ne sont possibles que si le gouvernement accorde un financement supplémentaire à cette fin. Bon nombre n'ont pas encore compris que

l'internationalisation de l'université est un objectif stratégique important et qu'il faut, par conséquent, affecter à la réalisation de cet objectif des ressources puisées à même celles dont dispose l'université.

Au cas où certaines des affirmations susmentionnées susciteraient des tollés d'indignation au sein de la communauté universitaire, permettez-moi de rappeler les faits suivants. Premièrement, les universités ont souvent accepté volontiers de participer à des projets financés par l'ACDI, non pas parce que ces projets correspondaient à leurs propres intérêts, mais à cause des avantages financiers qu'elles en retiraient, notamment sous la forme de dédommagement pour leurs frais généraux ou leurs coûts indirects. C'est la possibilité qu'elles deviennent de nouvelles sources de financement qui suscite de l'engouement pour certaines des méthodes présentement utilisées pour promouvoir les programmes d'enseignement, et non le rôle qu'elles peuvent jouer dans une stratégie d'internationalisation. Je le répète, même si les universités ont décrété que l'internationalisation était un objectif important, peu d'entre elles ont modifié leur budget de façon à pouvoir y affecter des ressources en conséquence. Deuxièmement, seul un petit nombre d'universités canadiennes ont tenté systématiquement d'intégrer dans leurs programmes d'enseignement et de recherche les connaissances acquises dans le cadre de leur participation à des projets financés par l'ACDI. Ces connaissances leur semblaient « superflues » et secondaires par rapport à la mission de l'université. Troisièmement, en lien direct avec cette dernière observation, dans presque toutes les universités canadiennes, des groupes de professeurs ont été pénalisés dans leur carrière à cause de leur participation à des projets internationaux. Dans les départements et facultés, les comités de titularisation et de promotion ont trop souvent accordé peu d'importance, ou même aucune, à de tels engagements ; la participation à des projets internationaux n'était pas valorisée comme l'est la contribution des chercheurs ; et dans la mesure où cette participation est rattachée aux activités de rayonnement, elle est aussi moins reconnue que l'enseignement et la recherche. Dans leurs énoncés de principes officiels, certaines universités exigent que les engagements internationaux soient pris en compte lors de la titularisation et de l'attribution des promotions, mais il arrive souvent que ces lignes de conduite soient totalement ignorées. Dans l'ensemble, le corps professoral considère généralement les activités internationales comme secondaires, même s'il valorise grandement la participation aux conférences scientifiques internationales et aux comités de rédaction de revues scientifiques internationales, ces dernières activités étant perçues comme connexes à la recherche. Il est donc juste de conclure que, par le passé, l'appui

financier ou autre consenti par les universités à la participation à des activités internationales a été tiède dans le meilleur des cas, ou, à certains égards, inexistant.

C'est à la fin des années 1960 et au début des années 1970 que les universités canadiennes ont ouvert pour la première fois des bureaux distincts pour les activités internationales. Les mandats de ces bureaux étaient très variables ; au début, leur rôle en était un de coordination, mais au fur et à mesure que les activités de l'ACDI ont pris de l'ampleur, ils sont devenus les intermédiaires officiels entre les universités et l'Agence, et plus tard avec le CRDI. Au fil des ans, ces bureaux se sont transformés en centres de ressources — où les professeurs et les étudiants pouvaient venir se renseigner et se documenter

#### Encadré 2

#### Les bureaux de la coopération internationale

En 1995, l'AUCC (1995b) a dressé la liste des principales fonctions des bureaux de la coopération internationale, qui va comme suit : accueillir des délégations étrangères, négocier des contrats, tenir lieu de centres d'échange d'information, fournir des renseignements au sujet des projets possibles, et assurer la liaison avec des organismes nationaux ou internationaux concernant les activités internationales. Certains de ces bureaux ont préparé des accords de coopération et géré tout au moins les politiques relatives aux échanges d'étudiants et à la participation des collectivités à des activités internationales.

En juillet 1998, un certain nombre d'universités ont répondu à un questionnaire portant sur l'évolution de leurs rôles et responsabilités en ce qui concerne les activités internationales sur les campus ( données de l'AUCC ). En ce qui a trait aux mécanismes structurels, les considérations suivantes méritent sans doute d'être mises en évidence :

- Les bureaux de coopération internationale relèvent généralement du vice-recteur à la recherche ou du vice-recteur aux affaires universitaires, ce qui signifie qu'ils sont très proches de la haute direction de l'université.
- Près de la moitié des bureaux répondants étaient directement impliqués dans le recrutement des étudiants étrangers. Il s'agissait là d'une responsabilité nouvelle car, en 1995, aucun des bureaux de coopération internationale n'avait indiqué que ce recrutement faisait partie de leur mandat. Cet aspect de l'internationalisation est habituellement confié au bureau du registraire, à un bureau responsable des étudiants étrangers, ou à une unité spéciale ayant pour principale fonction de recruter des étudiants aussi bien au Canada que dans les autres pays.
- Près de 75 p. 100 des bureaux répondants ont déclaré devoir produire des recettes dans les cas où l'université finançait tout au moins les coûts de leurs infrastructures. La plupart ont la responsabilité de négocier des contrats et parfois même de les gérer. Les activités contractuelles ont été pour ainsi dire à l'origine des bureaux de coopération internationale et représentent encore aujourd'hui une partie très importante de leurs tâches, même s'il s'est révélé difficile d'obtenir des renseignements sur la valeur des contrats administrés chaque année.



financier ou autre consenti par les universités à la participation à des activités internationales a été tiède dans le meilleur des cas, ou, à certains égards, inexistant.

C'est à la fin des années 1960 et au début des années 1970 que les universités canadiennes ont ouvert pour la première fois des bureaux distincts pour les activités internationales. Les mandats de ces bureaux étaient très variables ; au début, leur rôle en était un de coordination, mais au fur et à mesure que les activités de l'ACDI ont pris de l'ampleur, ils sont devenus les intermédiaires officiels entre les universités et l'Agence, et plus tard avec le CRDI. Au fil des ans, ces bureaux se sont transformés en centres de ressources — où les professeurs et les étudiants pouvaient venir se renseigner et se documenter

#### Encadré 2

#### **Les bureaux de la coopération internationale**

En 1995, l'AUCC ( 1995b ) a dressé la liste des principales fonctions des bureaux de la coopération internationale, qui va comme suit : accueillir des délégations étrangères, négocier des contrats, tenir lieu de centres d'échange d'information, fournir des renseignements au sujet des projets possibles, et assurer la liaison avec des organismes nationaux ou internationaux concernant les activités internationales. Certains de ces bureaux ont préparé des accords de coopération et géré tout au moins les politiques relatives aux échanges d'étudiants et à la participation des collectivités à des activités internationales.

En juillet 1998, un certain nombre d'universités ont répondu à un questionnaire portant sur l'évolution de leurs rôles et responsabilités en ce qui concerne les activités internationales sur les campus ( données de l'AUCC ). En ce qui a trait aux mécanismes structurels, les constatations suivantes méritent sans doute d'être mises en évidence :

- ♦ Les bureaux de coopération internationale relèvent généralement du vice-recteur à la recherche ou du vice-recteur aux affaires universitaires, ce qui signifie qu'ils sont très proches de la haute direction de l'université.
- ♦ Près de la moitié des bureaux répondants étaient directement impliqués dans le recrutement des étudiants étrangers. Il s'agissait là d'une responsabilité nouvelle car, en 1995, aucun des bureaux de coopération internationale n'avaient indiqué que ce recrutement faisait partie de leur mandat. Cet aspect de l'internationalisation est habituellement confié au bureau du registraire, à un bureau responsable des étudiants étrangers, ou à une unité spéciale ayant pour principale fonction de recruter des étudiants aussi bien au Canada que dans les autres pays.
- ♦ Près de 75 p. 100 des bureaux répondants ont déclaré devoir produire des recettes dans les cas où l'université finançait tout au moins les coûts de leurs infrastructures. La plupart ont la responsabilité de négocier des contrats et parfois même de les gérer. Les activités contractuelles ont été pour ainsi dire à l'origine des bureaux de coopération internationale et représentent encore aujourd'hui une partie très importante de leurs tâches, même s'il s'est révélé difficile d'obtenir des renseignements sur la valeur des contrats administrés chaque année.



sur le développement international —, mais ils étaient généralement perçus comme des centres administratifs ou, au mieux, comme des modules de service ; en des rares cas seulement se sont-ils vu confier un mandat universitaire. Cela signifiait également que ces bureaux n'avaient habituellement que peu d'emprise directe sur les activités des membres du corps professoral, sauf un certain pouvoir de persuasion, même pour des questions telles que l'obligation juridique de respecter les conditions des contrats avec l'ACDI. Après tout, ce sont les membres du corps enseignant qui avaient la responsabilité de concevoir et d'exécuter le projet lui-même ; à leurs yeux, les aspects administratifs étaient secondaires. Le directeur d'un tel bureau international devait donc agir comme intermédiaire entre les professeurs de l'université et l'ACDI, tout en s'efforçant de préserver les intérêts de l'établissement d'enseignement supérieur. Il devait faire rapport de ses activités au doyen des études supérieures ou de la recherche, mais ces liens hiérarchiques étaient souvent très ténus, et l'université manifestait très peu d'intérêt pour les activités du bureau.

Entre le milieu et la fin des années 1970, des changements sont apparus nécessaires. Bon nombre de projets avaient donné d'excellents résultats, en dépit de méthodes de gestion peu rigoureuses, mais il y avait suffisamment de problèmes pour que l'ACDI s'interroge sur la pertinence de ces modes de gestion, surtout à une époque où l'ampleur des programmes de l'Agence et le nombre de projets mieux ciblés augmentaient considérablement. Dans la mesure où les membres du corps professoral étaient considérés comme des employés de l'université, des organismes tels que l'ACDI, le CRDI et la Banque mondiale ne pouvaient conclure avec eux de contrats au sens de la loi. Les contrats étaient donc négociés entre l'organisme en cause et l'établissement d'enseignement. Par conséquent, le directeur du bureau international devait être investi de pouvoirs accrus, non seulement pour satisfaire aux exigences de plus en plus bureaucratiques de l'ACDI, mais aussi pour veiller à bien protéger les intérêts de l'université à une époque où ses sources de financement s'amenuisaient sans cesse.

C'est à cette époque qu'il a été décidé de confier la gestion des projets aux universités ; cette décision n'a pas été accueillie chaudement par bon nombre des membres du corps professoral, du moins pas en comparaison avec la période de plus grand laissez-faire qui avait précédé. Les professeurs pouvaient facilement se soustraire à ces méandres administratifs en proposant leurs services à titre de consultants indépendants plutôt qu'à titre de membres du corps professoral. Les conditions d'emploi des universités permettent

habituellement à chaque professeur de faire de la consultation, ce qui lui laisse le loisir de travailler en sous-traitance pour une entreprise du secteur privé qui, elle, peut être responsable de l'exécution d'un projet de développement international financé par l'ACDI. Dans ces conditions, le nom et la réputation de l'université sont inévitablement associés à ce projet, directement ou indirectement, mais l'université elle-même ne reçoit ni récompense ni reconnaissance. C'est pourquoi de nombreuses universités canadiennes s'opposent énergiquement à la politique actuelle de l'ACDI, qui les empêche de faire concurrence à d'autres organisations pour obtenir la responsabilité de projets de développement hors programmes, alors que le secteur privé a toute liberté de recruter des ressources humaines dans le milieu universitaire et d'en retirer des avantages financiers.

## **La gestion de projets**

L'université n'est pas une société de gestion. Elle est régie par les principes de la liberté universitaire, et les décisions sont prises par consensus ou selon la règle de la majorité. L'université a donc parfois beaucoup de mal à respecter les obligations légales que lui impose un lien contractuel. En pratique, il y a étonnamment peu de problèmes et la très grande majorité des contrats conclus avec l'ACDI et d'autres organismes ont été exécutés de manière satisfaisante. En revanche, et ce n'est là qu'un exemple, la demande très raisonnable de l'ACDI, qui oblige le directeur du projet (habituellement un membre du corps professoral) à présenter un rapport final dans un délai prescrit a causé des problèmes. Lorsque le directeur de projet refuse ou ne se soucie tout simplement pas de fournir un tel rapport, l'université est pénalisée financièrement, car l'ACDI, à bon droit, retient le paiement final prévu au contrat. Ce genre de situation s'est déjà produit dans les universités, mais ne serait pas toléré dans le secteur privé. La structure actuelle de l'autorité dans les universités ne favorise guère l'exécution et la gestion efficaces des projets.

Dans les années 1990, à la suite d'autres modifications aux politiques de l'ACDI, la gestion des projets est devenue moins importante. Tel que mentionné, la participation des universités se limite au programme Partenariats universitaires en coopération et développement, qui comprend un volet 1 (les partenariats thématiques à long terme) et un volet 2 (les projets bien ciblés à court terme). Il est encore trop tôt pour évaluer le degré de réussite de ce nouveau programme, mais, au même titre que des pressions ont été exercées sur l'université pour

qu'elle s'internationalise, le programme vient modifier une fois de plus le rôle du bureau international dans les universités. Aujourd'hui, ce bureau est souvent tenu pour responsable de l'internationalisation, et non pas seulement des activités de développement international ; dans certains cas, la modification du mandat est le résultat d'une évolution toute naturelle, tandis qu'en d'autres cas, le mandat est reformulé à la suite d'une décision délibérée. Dans les universités où est exercé un solide leadership et où il existe un engagement ferme de réaliser l'internationalisation, des mesures sont prises pour confier à un vice-recteur aux affaires internationales ou à un vice-recteur adjoint la responsabilité, non pas seulement du bureau international, mais aussi de toutes les stratégies d'internationalisation de l'établissement.

## Les tensions

À la lumière de ce qui précède, il est clair que d'importantes tensions existent à l'intérieur des universités et qu'il faut en tenir compte dans la démarche vers l'internationalisation.

### Le leadership

L'importance du leadership institutionnel a été soulignée et nous avons également fait état de la frustration que ressentent de nombreux cadres supérieurs d'universités, qui ont tenté d'exercer un tel leadership. Les universités ont grandement besoin de leaders et ceux-ci ne peuvent certainement pas être remplacés par des gestionnaires aux tendances dictatoriales. Mais une tension réelle existe entre la nécessité d'exercer un tel leadership et l'importance qu'accorde généralement le corps professoral à l'indépendance et à la liberté universitaire. Un délicat équilibre doit être établi entre ces deux pôles et ce ne sont pas toutes les universités qui y parviennent. Cet équilibre est pourtant indispensable pour viser l'internationalisation.

À la fin des années 1960, suivant les termes du Programme de partenariats de l'ACDI, des accords de partenariat avec l'Université du Ghana ont été négociés séparément par l'Université de Guelph, en agriculture et en économie domestique, et par l'Université Western Ontario, en économie. En guise de première étape, l'Université de Guelph a convaincu son recteur et les doyens des deux facultés concernées d'effectuer une visite à l'Université du Ghana, manifestant ainsi clairement son désir d'être partie à l'accord de partenariat. D'excellentes relations ont alors été établies et se poursuivent encore aujourd'hui, maintenant sans l'aide de l'ACDI, bien entendu, mais à

---

## **IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

## **REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

l'avantage des deux établissements d'enseignement supérieur concernés. L'Université Western Ontario ne s'est pas engagée aussi ouvertement et la relation de partenariat s'est révélée moins productive.

### **Les tensions avec les organismes extérieurs**

127

Les universités canadiennes ont obtenu beaucoup de succès dans leurs activités internationales et ce, en dépit de faiblesses apparentes. À titre d'exemple, l'ACDI a continué de se montrer sceptique quant à la capacité des universités de gérer des projets, même si elle n'avait aucune preuve tangible que les universités étaient moins efficaces que le secteur privé. L'ACDI se demande aussi dans quelle mesure c'est l'université elle-même, et non le chef de projet, qui prend réellement le projet en main. Elle doute également, et ce doute est justifié, que l'université possède une structure de l'autorité qui permet de prendre des décisions dans les plus brefs délais au sujet des projets.

À vrai dire, l'exercice de l'autorité en milieu universitaire est fort mal adapté au mode de réalisation des projets.

#### **Encadré 3**

#### **La direction des universités et l'exécution des projets**

De nombreuses universités canadiennes ont exigé que les grands projets en collaboration avec l'ACDI soient approuvés par le sénat et, dans certains cas, par le bureau des gouverneurs, ou leurs équivalents. Certaines ont également exigé des rapports de projet périodiques. Cela signifie qu'un professeur de chimie, membre du sénat, peut être appelé à se prononcer sur un projet alors qu'il ne connaît pas très bien les politiques environnementales qui conviennent à l'Indonésie, par exemple, et qu'il comprend encore moins le contexte social, économique et environnemental du même pays. C'est donc dire que les échanges et l'exercice du droit de vote au sénat n'ont parfois que peu à voir avec le domaine d'activité ou la gestion du projet de développement, mais concernent plutôt les politiques internes de l'université. Au début des années 1980, l'Université de Guelph a accepté de gérer, dans l'État de Sulawesi, en Indonésie, un projet de développement rural financé par l'ACDI. Ce projet a d'abord été longuement discuté au sénat, puis approuvé par ce dernier. Une dizaine d'années plus tard, alors qu'il approchait d'une troisième phase de financement, ce projet a été ramené devant le sénat. Un nombre relativement restreint de membres du corps professoral et d'étudiants ont exprimé, par l'entremise du sénat, une opposition farouche à la poursuite du projet; aucun d'entre eux n'avait pris part au débat initial ou participé au projet. Leur opposition se fondait sur des problèmes de respect des droits de la personne en Indonésie et ne constituait pas une critique du projet lui-même.

Bien que d'autres facteurs aient pu intervenir dans la décision politique à l'époque, la publicité qui a entouré l'opposition de l'université à la présence du projet en Indonésie a joué pour beaucoup dans la décision qu'a prise ultérieurement le gouvernement indonésien d'expulser le personnel de l'Université de Guelph.



l'avantage des deux établissements d'enseignement supérieur concernés. L'Université Western Ontario ne s'est pas engagée aussi ouvertement et la relation de partenariat s'est révélée moins productive.

### Les tensions avec les organismes extérieurs

Les universités canadiennes ont obtenu beaucoup de succès dans leurs activités internationales et ce, en dépit de faiblesses apparentes. À titre d'exemple, l'ACDI a continué de se montrer sceptique quant à la capacité des universités de gérer des projets, même si elle n'avait aucune preuve tangible que les universités étaient moins efficaces que le secteur privé. L'ACDI se demande aussi dans quelle mesure c'est l'université elle-même, et non le chef de projet, qui prend réellement le projet en main. Elle doute également, et ce doute est justifié, que l'université possède une structure de l'autorité qui permet de prendre des décisions dans les plus brefs délais au sujet des projets.

À vrai dire, l'exercice de l'autorité en milieu universitaire est fort mal adapté au mode de réalisation des projets.

#### Encadré 3

##### La direction des universités et l'application des projets

De nombreuses universités canadiennes ont exigé que les grands projets en collaboration avec l'ACDI soient approuvés par le sénat et, dans certains cas, par le bureau des gouverneurs, ou leurs équivalents. Certaines ont également exigé des rapports de projet périodiques. Cela signifie qu'un professeur de chimie, membre du sénat, peut être appelé à se prononcer sur un projet alors qu'il ne connaît pas très bien les politiques environnementales qui conviennent à l'Indonésie, par exemple, et qu'il comprend encore moins le contexte social, économique et environnemental du même pays. C'est donc dire que les échanges et l'exercice du droit de vote au sénat n'ont parfois que peu à voir avec le domaine d'activité ou la gestion du projet de développement, mais concernent plutôt les politiques internes de l'université. Au début des années 1980, l'Université de Guelph a accepté de gérer, dans l'État de Sulawesi, en Indonésie, un projet de développement rural financé par l'ACDI. Ce projet a d'abord été longuement discuté au sénat, puis approuvé par ce dernier. Une dizaine d'années plus tard, alors qu'il approchait d'une troisième phase de financement, ce projet a été renvoyé devant le sénat. Un nombre relativement restreint de membres du corps professoral et d'étudiants ont exprimé, par l'intermédiaire du sénat, une opposition féroce à la poursuite du projet; aucun d'entre eux n'avait pris part au débat initial ou participé au projet. Leur opposition se fondait sur des problèmes de respect des droits de la personne en Indonésie et ne constituait pas une critique du projet lui-même.

Rien que d'autres facteurs aient pu intervenir dans la décision politique à l'époque, la publicité qui a entraîné l'opposition de l'université à la présence du projet en Indonésie a joué pour beaucoup dans la décision qu'a prise ultérieurement le gouvernement indonésien d'expulser le personnel de l'Université de Guelph.



Il existe aussi des tensions importantes entre l'AUCC et les universités qui tendent vers l'internationalisation. La création et le rôle de la Division internationale de l'AUCC ont déjà été décrits, mais le malaise qui persiste, en dépit des réalisations de la Division, s'explique par le fait que l'AUCC est en réalité une association bénévole et qu'elle ne peut par conséquent agir qu'avec l'appui d'une majorité significative de ses membres. Ainsi, nous avons déjà décrit le retard pris par le Canada dans la promotion de l'enseignement universitaire de même que le problème constitutionnel qui est à l'origine de ce retard. Il serait théoriquement possible que l'AUCC devienne un organisme national de promotion, ou en crée un, mais les universités ne peuvent s'entendre sur une telle solution dans la mesure où chacune doit tenir compte des relations qu'elle entretient avec son propre gouvernement provincial.

### **Le système de reconnaissance universitaire**

La lenteur avec laquelle la culture universitaire se transforme, et tout particulièrement le système de reconnaissance des universités, est de loin le plus gros obstacle à l'internationalisation. Nous avons déjà montré à quel point il était difficile de persuader le corps professoral d'adhérer aux nouvelles initiatives de ce genre et avons évoqué les problèmes découlant de la perception qu'ont les professeurs du système interne de reconnaissance. Même si bon nombre le nieront, c'est un fait que dans toutes les universités du Canada, et dans celles de la plupart des autres pays, les professeurs sont convaincus que c'est la recherche et les activités connexes à la recherche qui sont récompensées ( sous la forme d'augmentations de salaires, de titularisation, de promotions ) en milieu universitaire. Cela ne signifie pas que l'enseignement est négligé ou insatisfaisant — tel n'est d'ailleurs pas le cas. Cela signifie cependant que, dans la plupart des secteurs d'activité de l'université, le rayonnement extérieur n'est pas jugé important et qu'il faut sans cesse user de persuasion pour convaincre les membres du corps professoral qu'il est payant de participer à une initiative internationale. Il faudra recourir à des exemples précis et concrets pour aider les recteurs des universités à démontrer l'importance de modifier les attitudes et la culture du milieu. Pour l'instant, il existe une tension considérable entre les dirigeants universitaires, qui comprennent l'importance de la mondialisation, et une communauté universitaire qui, dans une grande mesure, est prisonnière d'une culture périmée et offre une résistance au changement.

Avant de décrire les différentes étapes qu'une université doit franchir pour s'internationaliser, permettez-moi de vous résumer



brèvement les principaux enjeux d'une telle démarche. Premièrement, les structures dont disposent à l'heure actuelle les universités canadiennes pour s'occuper des activités de développement international ne permettent pas vraiment de progresser sur la voie de l'internationalisation. Les bureaux internationaux existants sont largement administratifs et n'ont aucun mandat universitaire ; ils ont donc peu d'influence sur le contenu ou la forme des programmes d'études. Ils ne sont pas non plus vraiment organisés pour fonctionner comme des unités de gestion et gérer de multiples activités internationales. Deuxièmement, peu d'indices donnent à penser que la culture des universités canadiennes a pu changer depuis les années 1950 : la recherche demeure l'activité la plus valorisée et l'on manifeste encore peu d'empressement à reconnaître et récompenser les contributions précieuses à l'internationalisation, aux activités de rayonnement extérieur ou à de nouvelles initiatives dans le milieu universitaire. Troisièmement, les universités doivent comprendre que si l'internationalisation est l'un de leurs principaux objectifs, elles doivent y consacrer une certaine part de leurs propres ressources financières. Même si cela peut sembler difficile, voire impossible à une époque de financement très réduit, les universités doivent avoir le courage d'établir des priorités qui vont directement dans le sens de leurs stratégies à long terme. Si elles refusent d'affecter des ressources à leur démarche, les plans stratégiques donnant priorité à l'internationalisation risquent de n'être guère plus que des exercices théoriques.

## **L'élaboration d'une stratégie**

À titre d'initiative institutionnelle, l'internationalisation exige d'abord que chaque université élabore un plan d'ensemble adapté à ses propres besoins. D'aucuns prétendent que ce plan doit être fortement décentralisé afin de tenir compte de la grande diversité des intérêts à l'intérieur de l'université ; mais une telle décentralisation affaiblirait davantage l'institution et, pour ma part, je continue de penser que l'internationalisation doit se faire globalement et non de manière fragmentée et décentralisée. Outre ses particularités, chacun des plans établis doit prévoir que l'université elle-même exerce un certain leadership. La profonde détermination des cadres supérieurs à rendre l'internationalisation possible doit se manifester constamment, à la fois dans leurs propos et dans leurs actions. Dans notre société planétaire, le recteur et ses principaux collègues doivent consacrer autant

de temps et d'efforts à établir et à entretenir des relations internationales qu'ils n'en consacrent à encourager la recherche ou à tenter d'obtenir un financement extérieur.

Un plan devrait comprendre, entre autres, les éléments stratégiques suivants :

- ♦ *Des expériences internationales pour les étudiants de premier cycle* — Ces expériences sont, et de loin, le chemin le plus important et le plus direct vers l'internationalisation, mais l'université doit alors accepter la responsabilité de veiller à ce que ces expériences soient bien gérées. Ces activités doivent être organisées par l'université elle-même et non par les différents départements et facultés. D'ailleurs, sur le plan purement juridique, seule l'université peut assumer une telle responsabilité. L'idéal serait que l'université se fixe des buts précis, mais réalistes, concernant la participation des étudiants de premier cycle ; par exemple, une université peut, dans le cadre de sa stratégie, se donner pour objectif que 20 p. 100 des étudiants de premier cycle aient acquis une expérience internationale d'ici 2005. Cet objectif peut être atteint grâce à un certain nombre de programmes d'échange et d'accords soigneusement gérés permettant aux étudiants d'étudier pendant un semestre à l'étranger. Ces initiatives peuvent aussi servir à attirer des étudiants étrangers dans les universités canadiennes, et la participation de membres canadiens du corps professoral à des échanges peut engendrer d'autres bénéfices importants. Il y a en effet de bonnes chances que leur enseignement reflète leur meilleure connaissance des autres pays, pour le plus grand bénéfice des étudiants canadiens qui n'auront pas voyagé.
- ♦ *La promotion des programmes d'études* — Cette question a été abordée dans ce chapitre et est également reprise ailleurs dans le présent ouvrage. L'aspect sur lequel nous devons insister ici est que la promotion soigneusement planifiée de certains programmes d'études peut constituer un élément important et valable de la stratégie d'internationalisation d'une université. Grâce à de telles activités de promotion, une université peut augmenter de beaucoup sa population étudiante étrangère, et ainsi renforcer grandement la diversité, l'atmosphère cosmopolite, les relations entre diplômés des différents pays et sa propre culture interne. En outre, des expériences menées dans certaines universités, notamment à l'Université Dalhousie, montrent que l'internationalisation comporte parfois d'autres

avantages importants. Premièrement, en ouvrant aux étudiants étrangers des programmes d'enseignement professionnels tels que la médecine ou la dentisterie, il est possible de maintenir le nombre de participants au-dessus du seuil minimum critique et d'obtenir un meilleur rapport coût-efficacité. Deuxièmement, le fait que les étudiants étrangers paient le coût complet de leurs études à l'université est un avantage financier important pour le Canada. Troisièmement, les classes qui suivent ces programmes à l'Université Dalhousie sont maintenant plus hétérogènes — alors qu'autrement elles n'auraient accueilli que des étudiants du Canada atlantique —, ce qui contribue à sensibiliser les étudiants canadiens aux réalités internationales.

- ♦ *Des activités de développement international* — L'analyse proposée dans le présent chapitre tient pour acquis que la façon dont les universités conçoivent l'internationalisation doit être intellectuellement et moralement valide en plus de démontrer un souci de l'ensemble de la société planétaire. Cette conception doit s'inscrire dans le cadre de la responsabilité morale et intellectuelle qu'ont les universités de s'intéresser à la condition humaine dans toutes les parties du monde et de chercher des solutions aux problèmes cernés. Une stratégie d'internationalisation ne comportant aucune préoccupation pour la situation des pays en développement serait moralement et intellectuellement inacceptable. Même si l'ACDI et le CRDI ont considérablement réduit leur financement aux universités canadiennes ces dernières années, celles-ci semblent vouloir continuer de participer aux projets de développement. En réalité, il est difficile d'envisager que le Canada puisse maintenir un programme d'aide sans faire appel à l'expertise des universités. Les universités canadiennes sont aussi fort bien placées pour participer à des projets financés par la Banque mondiale ou par d'autres organismes internationaux.

Cependant, à titre d'institutions indépendantes, les universités canadiennes doivent aussi se rendre compte que, dans les pays en développement, bon nombre de ces organismes internationaux sont perçus comme des défenseurs du modèle occidental de développement économique et de l'idéologie du marché libre. Les universités ne doivent pas se contenter d'affecter une partie de leurs propres ressources à la création de liens avec des institutions sœurs dans les pays en développement, mais rechercher également d'autres partenaires ne partageant pas cette idéologie. L'idéal est probablement de

recruter des partenaires parmi les ONG avec lesquelles des collaborations particulièrement fructueuses peuvent être établies, notamment sous la forme de stages pour les étudiants de premier cycle et d'activités d'éducation permanente et de sensibilisation. Ces dernières années, l'ACDI et quelques autres organismes ont encouragé de tels partenariats, dont seul un petit nombre a vu le jour. Les engagements internationaux pris par les universités canadiennes au cours des 40 à 50 dernières années découlent encore directement, dans bien des cas, de la participation d'individus à des organisations telles que le CUSO et l'EUMC. Le moment est venu de donner un caractère plus officiel aux rapports avec ces organisations et de transformer ceux-ci en véritables partenariats institutionnalisés, mutuellement avantageux.

- ♦ *La création de consortiums et de réseaux internationaux de chercheurs* — Quelques universités canadiennes, soit celles qui accordent une grande importance à la recherche, sont en bonne position pour mettre en place des consortiums et des réseaux internationaux de chercheurs. Un réseau de ce genre permet déjà une collaboration entre la faculté de génie de l'Université de la Colombie-Britannique et celle de l'Université nationale de Singapour. Les nouveaux réseaux auraient sans doute avantage à prendre pour exemple les Réseaux de centres d'excellence ( RCE ) canadiens. Selon ce modèle, une ou peut-être même plusieurs universités canadiennes cerneraient d'abord un domaine de recherche multidisciplinaire, bien défini, dans lequel leur expertise est reconnue internationalement. Pour créer un consortium ou un réseau de chercheurs en ce domaine, il suffirait ensuite de repérer à l'étranger des groupes ou des particuliers qui se livrent à des activités intellectuelles semblables. Suivant le modèle des RCE, le réseau devrait se fixer des objectifs précis et être mis sur pied, du moins au début, pour une période définie. Il devrait être doté d'une constitution, être géré par un organisme extérieur et assujéti à des évaluations périodiques réalisées par un organisme indépendant, composé d'experts internationaux.

Un tel programme international de recherche peut permettre d'atteindre un certain nombre d'objectifs. Premièrement, il permet de rassembler un savoir-faire considérable pour l'étude de questions complexes et à volets multiples : une université, à elle seule, ne possède pas autant de ressources intellectuelles et sa structure rigide, par

discipline, ne favorise guère le travail interdisciplinaire. Deuxièmement, un réseau international peut rendre possible une forme d'enseignement supérieur « mondialisé » dans lequel les étudiants de troisième cycle tirent des avantages de leur collaboration avec des chercheurs de pointe en provenance de plusieurs pays, en plus de s'internationaliser eux-mêmes en réalisant des recherches et en vivant dans un certain nombre de pays.

C'est pourquoi la stratégie globale d'une université pourrait comprendre, entre autres, les éléments suivants : 1 ) entre 12 et 15 programmes d'échange d'étudiants grâce auxquels 15 p. 100 des étudiants de premier cycle pourront vivre une expérience internationale ; 2 ) la promotion d'un certain nombre de programmes, probablement des programmes de formation professionnelle ; 3 ) la participation à des projets de développement international en collaboration avec des gouvernements, des organismes internationaux et des ONG ; 4 ) la création de plusieurs consortiums ou réseaux internationaux de chercheurs, ou la participation à ceux-ci. Pourvu qu'elle soit bien gérée, une stratégie comportant de tels éléments peut contribuer grandement à l'internationalisation de la formation des étudiants de premier, deuxième et troisième cycle, tout en augmentant le nombre d'étudiants étrangers sur les campus universitaires. Cette stratégie peut englober d'autres éléments, notamment dans les domaines de l'éducation permanente, mais il est important que chaque université adopte un plan stratégique détaillé d'internationalisation, élaboré avec soin.

## **Les nouvelles structures**

Les nouvelles structures, entre autres les bureaux que de nombreuses universités ont mis sur pied au cours des 50 dernières années pour gérer les programmes internationaux, ont bien joué leur rôle. Ces bureaux ont suscité, parrainé et géré de multiples projets internationaux ; attiré des étudiants étrangers sur les campus ; et même aidé les collectivités locales à élargir leur perspective internationale. Cependant, l'internationalisation de l'université dans son ensemble est une entreprise de plus grande envergure qui exigera la mise en place de structures nouvelles et différentes.

Il est d'une importance capitale que tous les cadres supérieurs de l'université fassent la promotion de la stratégie d'internationalisation, mais la responsabilité de mettre celle-ci en œuvre doit absolument être confiée à une personne en particulier. Cette personne doit être choisie

de préférence parmi les vice-recteurs et, dans tous les cas, ne pas occuper un poste inférieur à celui de vice-recteur adjoint. L'emploi de cette personne doit en être un à temps plein, sans pour autant être permanent ; il faut établir clairement, dès le départ, que la durée de cet emploi ne dépassera pas 10 ans. L'internationalisation consiste à intégrer un volet international important dans chacune des fonctions de base de l'université, à savoir l'enseignement, la recherche et le rayonnement extérieur. La mise en place d'un tel processus doit être confiée à un cadre supérieur, mais une fois ce processus bien enclenché, les activités internationales doivent être intégrées aux structures et à l'organisation plus traditionnelles de l'université. Le vice-recteur aux affaires internationales doit hériter de responsabilités importantes, dont les suivantes :

- ♦ Élaborer et mettre en œuvre la stratégie d'internationalisation ;
- ♦ Élaborer des mécanismes permettant d'évaluer périodiquement toutes les composantes de la stratégie ;
- ♦ Assurer la coordination des activités avec l'unité de gestion ( décrite ci-après ) et établir des relations convenables entre cette dernière et les différentes unités de programmes à l'intérieur de l'université ;
- ♦ Surveiller l'intégrité, à l'échelon des programmes, de toutes les composantes de la stratégie d'internationalisation.

Le vice-recteur aux affaires internationales superviserait la création immédiate d'une unité de gestion des programmes internationaux. Cette unité serait une société indépendante, sans but lucratif, dirigée par son propre conseil d'administration composée à la fois de personnes déjà à l'emploi de l'université et de personnes de l'extérieur. Au fond, tous les éléments qu'il est suggéré d'inclure dans une stratégie institutionnelle donneront des résultats positifs à la condition d'être gérés efficacement. Il va de soi qu'un programme d'échange d'étudiants doit s'appuyer sur une bonne compréhension des normes et des valeurs pédagogiques de chaque établissement d'enseignement supérieur, mais son succès réel dépend beaucoup plus de toutes les mesures prises pour assurer l'encadrement constant des étudiants participants, notamment en ce qui concerne le logement, les services de consultation, l'organisation des voyages, les soins de santé, etc. Tous ces aspects sont d'ordre administratif et doivent être confiés à des gestionnaires compétents. Il faut éviter de déléguer la responsabilité de ces questions à différents membres du corps professoral, à tour de rôle et selon les besoins du moment, car ils n'ont

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



pas tous le même intérêt pour le programme d'échange et certains s'en désintéressent même totalement. Des arguments semblables peuvent être avancés pour toutes les autres composantes de la stratégie proposée, dont les résultats positifs découlent, dans tous les cas, d'une gestion efficace. Il existe de bonnes raisons de créer une société indépendante ayant pour mandat de négocier directement avec l'université et avec chacun des membres du corps enseignant des questions telles que la nature précise de la participation de ces derniers à un projet. Dès le départ, les différentes parties seraient informées de tous les détails des accords contractuels, tout particulièrement des obligations de chacun des membres du corps professoral à l'endroit de l'université. Cette société pourrait faire preuve de beaucoup plus de dynamisme que toute autre université dans sa recherche de nouveaux accords d'échanges, de possibilités de projets de développement ou d'associations avec des ONG. Elle pourrait se montrer plus ouverte qu'une université à la passation de marchés avec des particuliers ou des entreprises du secteur privé, ou, le cas échéant, avec des professeurs d'autres universités.

## Le financement

La question du financement d'une stratégie d'internationalisation a déjà été évoquée, mais doit être développée davantage. Le problème est loin d'être insurmontable ; au moins trois sources de financement peuvent être suggérées et il en existe probablement d'autres.

### Encadré 4

#### Geoph International

En 1984, l'Université de Guelph a créé Geoph International en société indépendante, sans but lucratif. Cette société a pour mandat de rechercher des contrats d'exécution de projets de développement financés par des organismes canadiens et internationaux, et de présenter des examens à cet effet. Geoph International possède un président à temps plein et son propre conseil d'administration ; étant donné le grand nombre de projets agricoles que financent ces organismes, on espérait que Geoph International serait capable de se mesurer à d'autres organisations sur le marché et, en bout de ligne, de produire des recettes pour l'université. Toutefois, en 1989, cet objectif a été jugé irréalisable et abandonné.

Plusieurs facteurs expliquent ce déclin. Le premier tient à la difficulté de s'y retrouver dans le labyrinthe bureaucratique des organismes d'aide internationale. Un autre, tout aussi important, est le fait que le président de Geoph International était un simple professeur alors qu'il avait fallu recruter les services d'un personnel ayant une vaste expérience des affaires. En outre, à cette époque, l'université n'a pas été soutenue financièrement par l'ACOR qui exerçait une influence puissante dans le secteur privé ainsi qu'en témoignent.





pas tous le même intérêt pour le programme d'échange et certains s'en désintéressent même totalement. Des arguments semblables peuvent être avancés pour toutes les autres composantes de la stratégie proposée, dont les résultats positifs découlent, dans tous les cas, d'une gestion efficace. Il existe de bonnes raisons de créer une société indépendante ayant pour mandat de négocier directement avec l'université et avec chacun des membres du corps enseignant des questions telles que la nature précise de la participation de ces derniers à un projet. Dès le départ, les différentes parties seraient informées de tous les détails des accords contractuels, tout particulièrement des obligations de chacun des membres du corps professoral à l'endroit de l'université. Cette société pourrait faire preuve de beaucoup plus de dynamisme que toute autre université dans sa recherche de nouveaux accords d'échanges, de possibilités de projets de développement ou d'associations avec des ONG. Elle pourrait se montrer plus ouverte qu'une université à la passation de marchés avec des particuliers ou des entreprises du secteur privé, ou, le cas échéant, avec des professeurs d'autres universités.

## **Le financement**

La question du financement d'une stratégie d'internationalisation a déjà été évoquée, mais doit être développée davantage. Le problème est loin d'être insurmontable ; au moins trois sources de financement peuvent être suggérées et il en existe probablement d'autres.

### **Encadré 4**

#### **Guelph International**

En 1984, l'Université de Guelph a constitué Guelph International en société indépendante, sans but lucratif. Cette société a pour mandat de rechercher des contrats d'exécution de projets de développement financés par des organismes canadiens et internationaux, et de présenter des soumissions à cet effet. Guelph International possède un président à temps plein et son propre conseil d'administration ; étant donné le grand nombre de projets agricoles que financent ces organismes, on espérait que Guelph International serait capable de se mesurer à d'autres organisations sur le marché et, en bout de ligne, de produire des recettes pour l'Université. Toutefois, en 1989, cet objectif a été jugé irréalisable et abandonné.

Plusieurs facteurs expliquent ce dénouement. Le premier tient à la difficulté de s'y retrouver dans le labyrinthe bureaucratique des organismes d'aide internationale. Un autre, tout aussi important, est le fait que le président de Guelph International était un simple professeur alors qu'il aurait fallu retenir les services d'un personne ayant une vaste expérience des affaires. En outre, à cette époque, l'initiative n'a pas été accueillie favorablement par l'ACDI qui estimait qu'une ingérence aussi directe dans le secteur privé était contre-indiquée.

Premièrement, cette stratégie peut être financée à même le budget existant de l'université. Les affectations budgétaires doivent refléter les priorités de l'université ; dans la mesure où l'internationalisation est maintenant un objectif hautement prioritaire, qui joue un rôle essentiel dans les tâches fondamentales de l'université que sont l'enseignement, la recherche et le rayonnement extérieur, il faut mettre fin à des activités moins importantes et affecter les ressources ainsi épargnées à cet objectif prioritaire. Mais cela est plus facile à dire qu'à faire comme en témoigne le fait suivant : même si les niveaux de financement par étudiant ont diminué au cours de la dernière décennie, très peu de programmes d'études ont été abolis au Canada et bon nombre de nouveaux programmes ont été mis sur pied ! Les universités canadiennes n'ont pas encore fait la preuve qu'elles sont capables d'établir des priorités fermes, de supprimer des programmes et de réaffecter les ressources à de nouvelles initiatives.

Deuxièmement, il va pratiquement de soi que les premiers bénéficiaires des programmes d'internationalisation seront les étudiants, surtout ceux qui participent aux programmes d'échange. Les coûts par étudiant seront assez élevés, mais il n'est pas nécessaire que l'université les assume tous. Il faut rappeler que, dans toutes les universités canadiennes, les étudiants paient leurs propres frais de logement et de subsistance, et que bon nombre d'entre eux voyagent déjà à l'étranger par leurs propres moyens. Ils seraient sans doute nombreux à juger très avantageux de combiner voyages et études pour obtenir des crédits menant à l'obtention d'un diplôme. Toutefois, il y aura toujours une minorité d'étudiants qui ne possèdent pas les ressources financières nécessaires et qui ont besoin d'aide pour avoir les mêmes chances que les autres de participer à des programmes d'échange internationaux. À une époque où les frais de scolarité ne cessent d'augmenter, comme c'est maintenant le cas au Canada, il est relativement facile de rassembler les fonds nécessaires pour fournir ce genre d'aide aux étudiants. À titre d'exemple, si les frais de scolarité sont augmentés de 10 p. 100 une année, une part de 2,5 p. 100 (c'est-à-dire 25 p. 100 de l'augmentation) peut être réservée à un fonds spécial d'aide aux étudiants. En fait, un montant important peut être accumulé rapidement pour venir en aide aux étudiants qui souhaitent participer à des programmes d'échange ou de développement administrés conjointement avec des ONG. L'Université Dalhousie a procédé ainsi pendant près de 10 ans et a réussi à créer un fonds général d'aide aux étudiants de plusieurs millions de dollars dont une partie de plus en plus considérable sert maintenant à aider les étudiants à entreprendre des études internationales.

Troisièmement, certaines de ces initiatives sont manifestement productrices de recettes. Les coûts de la promotion des programmes d'études seront ordinairement intégralement recouvrés ( mais n'occasionneront que peu de déboursés supplémentaires à l'université ) et peuvent donc constituer une source importante de fonds pour les autres activités d'internationalisation. D'autres initiatives, notamment des initiatives s'appuyant sur l'enseignement à distance ou sur la promotion de programmes de santé, peuvent aussi être des sources importantes de recettes.

Cependant, tous les membres de la communauté universitaire doivent adhérer à une règle d'une importance capitale, à savoir que les fonds ainsi amassés doivent être placés dans un compte distinct et servir exclusivement aux activités d'internationalisation. Ainsi, il ne devrait pas être possible d'affecter ces fonds à d'autres usages, notamment pour soutenir le travail des professeurs-chercheurs. Il est clair que les universités ont les moyens de fournir les fonds nécessaires à leur propre internationalisation ; mais avant de dégager ces fonds, les dirigeants de l'université devront avoir le courage de faire des choix difficiles, d'exercer le leadership voulu et de prendre les engagements que requiert chacune des initiatives.

Pour conclure, l'internationalisation des universités canadiennes doit se fonder sur une définition institutionnelle claire et sur de solides assises intellectuelles. À la condition qu'un leadership énergique soit exercé à l'intérieur de l'université, il est possible de convaincre l'ensemble de la communauté universitaire de l'importance et de l'utilité de l'internationalisation. Il faut adopter une stratégie cohérente et équilibrée et mettre en place de nouvelles structures permettant une gestion efficace. Pour trouver les ressources financières requises, il suffit de mettre au point des plans à cet effet. Pour l'instant, les universités canadiennes sont très bien parties, mais le défi est énorme et il reste encore beaucoup à faire.

Une sérieuse mise en garde s'impose. L'analyse proposée dans ce chapitre repose sur plusieurs postulats, dont celui affirmant que les universités canadiennes, en tant qu'institutions, sont capables de mener à bien une initiative comme celle de l'internationalisation. Bien entendu, de nombreux arguments plaident en faveur d'une telle prise en charge de l'internationalisation par les universités elles-mêmes, notamment les suivants : la définition de l'internationalisation, les politiques favorisant l'internationalisation, les finances ainsi que la nécessité d'assurer une gestion efficace et cohérente. Mais l'université d'aujourd'hui, comme je l'ai déjà dit, est très hétérogène, et sa cohésion interne de même que son sens d'un but commun se sont

beaucoup affaiblis au cours des 50 dernières années. D'aucuns pourraient prétendre qu'il serait préférable, étant donné cette hétérogénéité, d'opter plutôt pour une approche décentralisée de l'internationalisation, qui permettrait à chaque faculté ou département de suivre sa propre voie, tout en s'efforçant de respecter, probablement, diverses politiques institutionnelles générales, non spécifiques. Cela peut fort bien se produire au Canada, car, jusqu'ici, le gouvernement a montré peu d'empressement à donner des directives au sujet de l'internationalisation, comme l'ont fait la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni. Mais si le gouvernement n'agit pas, la fragmentation de l'institution universitaire se poursuivra, rendant l'exercice du leadership plus difficile encore, et les principales composantes de l'université risquent de devenir encore plus réactionnaires qu'elles ne le sont à l'heure actuelle. Si une initiative institutionnelle ne suffit pas à réaliser l'internationalisation, quelle nouvelle initiative y parviendra ?

## Les étudiants : Des agents de changement

*Catherine Vertesi*

Au cours des 30 premières années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, les activités internationales destinées aux étudiants ont consisté principalement à envoyer des Canadiens réaliser des études sur le terrain dans leurs disciplines respectives, à les faire participer à des projets outre-mer qui leur permettaient de vivre et de travailler dans certains pays en développement, et à accueillir, dans les universités canadiennes, des étudiants étrangers dont la plupart bénéficiaient d'une aide financière fournie par un organisme. Toutefois, à la fin des années 1980, des motifs économiques ont pris le relais et l'on s'est rendu compte qu'il fallait absolument former des diplômés capables de travailler dans une économie de plus en plus mondialisée ; cette prise de conscience explique l'importance plus grande accordée aux bureaux des relations internationales, à la coordination des échanges d'étudiants, à la collaboration entre universités et aux investissements dans tous ces domaines. À partir du moment où l'internationalisation a été justifiée par la nécessité d'accroître, pour des motifs économiques, la culture internationale des jeunes Canadiens, bon nombre de collèges et d'universités du Canada ont décidé d'ajouter de nouveaux cours ou diplômes. À toutes les étapes de cette démarche, il a fallu mettre sur pied des services et acquérir les

connaissances nécessaires pour répondre aux besoins particuliers du projet ou du programme en marche. Ce processus cumulatif a permis au milieu collégial et universitaire canadien de maîtriser un vaste ensemble de compétences sur lequel il a pu ensuite prendre appui pour élargir les activités internationales dans tous les établissements d'enseignement supérieur.

Bon nombre de nos établissements d'enseignement supérieur ont rêvé pendant des années de campus internationalisés, et les dirigeants de ces établissements méritent des félicitations pour les efforts herculéens qu'ils ont déployés afin de multiplier les échanges d'étudiants, les stages pratiques sur le terrain et les activités de recrutement à l'étranger. Pourtant, en fin de compte, les changements que ces efforts ont provoqués dans nos actions et dans notre manière de faire les choses en ont déçu plus d'un. En réalité, si l'enseignement post-secondaire ne semble pas avoir atteint un niveau d'internationalisation satisfaisant, comme bon nombre l'affirment, ce n'est pas par manque de vision ou faute de possibilités de mettre sur pied des programmes internationaux, mais parce que l'on a trop peu investi dans le processus d'internationalisation à proprement parler. Certains établissements d'enseignement supérieur en sont encore au stade de la formation et de la conception, mais la plupart ont entrepris d'accroître le rayonnement des programmes existants et de passer de la parole aux actes. C'est la raison pour laquelle une bonne partie du présent chapitre est consacrée principalement au processus d'internationalisation et aux personnes qui participent aux activités internationales destinées à la population étudiante. L'approche retenue met nettement l'accent sur les nuances, mais une meilleure connaissance de ces nuances aide à cerner les tactiques qu'ont utilisées les planificateurs de l'internationalisation, qui étaient résolus à accroître les bénéfices de l'activité internationale et à étendre ceux-ci à l'ensemble de la population étudiante de nos campus, et non pas seulement à ceux qui participent directement aux projets internationaux.

Aujourd'hui, à la fin des années 1990, le gouvernement canadien et les administrateurs des universités espèrent attirer des étudiants étrangers chez nous, non seulement parce que leur présence contribue à l'internationalisation de nos campus, mais aussi parce ces étudiants représentent une source de recettes supplémentaire, dans la mesure où ils paient des frais de scolarité plus élevés que les étudiants canadiens, et qu'ils aident à « vendre » l'enseignement canadien dans leurs pays d'origine. Le gouvernement fédéral a appuyé, en Asie et en Amérique du Sud, la création de centres d'éducation canadiens ayant pour mandat d'encourager les étudiants étrangers à choisir le Canada comme destination. Les enjeux du marché mondial ont maintenant

une influence importante sur les plans stratégiques visant à augmenter les activités internationales sur les campus canadiens.

Les difficultés que nous éprouvons à l'heure actuelle sont directement liées à la réduction du financement disponible pour le système d'enseignement postsecondaire, réduction dont les conséquences sont ressenties, plus ou moins fortement, dans toutes les régions du pays. L'internationalisation peut-elle demeurer un objectif prioritaire si les ressources nécessaires à sa réalisation ne peuvent être obtenues qu'en faisant concurrence aux fonctions plus traditionnelles de la recherche et de l'enseignement ? Disposons-nous du temps et de l'argent voulus pour mettre sur pied une gamme d'activités d'internationalisation de qualité supérieure à l'intention d'étudiants ayant des besoins intellectuels et personnels fort différents ? Investirons-nous dans l'internationalisation des étudiants et des membres du corps professoral qui ne voyagent pas afin d'accroître l'impact des activités internationales qui se déroulent à ce jour dans nos établissements d'enseignement supérieur ? Aussi, pouvons-nous résister à la tentation de traiter comme des vaches à lait les étudiants étrangers qui payent le coût intégral de leurs études chez nous, au lieu d'utiliser les recettes qu'ils nous apportent pour améliorer les services et contribuer à l'internationalisation de tout le campus ?

Le présent chapitre explore donc deux grands thèmes : l'internationalisation continue de la formation des étudiants canadiens et les nouvelles initiatives visant à attirer des étudiants étrangers au Canada. En dernier lieu, je montre comment ces deux aspects se rejoignent et peuvent, ensemble, bénéficier à tous les étudiants qui fréquentent des universités canadiennes. Tout au long du chapitre, des exemples concrets servent à illustrer certaines des questions analysées. Des différences importantes apparaissent dans les approches et les expériences internationales des étudiants des universités francophones du Québec et celles des étudiants des universités anglophones du reste du Canada. Ces différences seront décrites et analysées tout au long du texte.

## **L'internationalisation de la formation des étudiants canadiens**

J'ai tellement appris sur moi-même et sur la façon dont le monde fonctionne que je me demande ce que je savais avant.

Un participant canadien à un programme d'échange  
à l'Université d'Ausburg, 1995-1996.



Du côté des étudiants, les facteurs qui nous ont amenés à comprendre l'importance d'internationaliser nos universités et nos collègues ne sont pas nouveaux, mais leur nombre s'est certainement multiplié au cours de la dernière décennie. Les Canadiens ont toujours ressenti une obligation morale de contribuer à la croissance et au mieux-être des pays en développement, et les premières activités internationales des universités étaient l'expression de cet engagement moral. Les établissements d'enseignement francophones étaient également motivés à maintenir des liens avec les centres francophones des autres pays afin de protéger et enrichir leur culture distincte. Par contre, la mondialisation accrue des entreprises, l'interdépendance des économies, la transformation de la population canadienne, de même que l'apparition de problèmes environnementaux, économiques et démographiques qui transcendent les frontières exigent une réaction plus soutenue encore de nos établissements d'enseignement supérieur. Si nous voulons que nos universités continuent de jouer un rôle de premier plan dans la formation de leaders qui sauront répondre efficacement aux besoins urgents de la société, nous devons faire en sorte que nos diplômés soient capables :

- ♦ d'évoluer avec aisance dans une arène économique internationale et très compétitive ;
- ♦ d'interagir, à l'intérieur de leurs collectivités, avec une population canadienne de plus en plus hétérogène quant à ses origines raciales et sa pratique religieuse ;
- ♦ de s'engager dans des activités intellectuelles et universitaires qui trouvent un effet synergique et des intuitions nouvelles dans les paradigmes et modèles de cultures différentes de la nôtre ;
- ♦ de superviser des personnes de différents pays et de différentes cultures, chez nous et à l'étranger, et d'être supervisés par elles ;
- ♦ de proposer des solutions à des problématiques qui transcendent les frontières nationales, en utilisant leurs connaissances des autres cultures pour assurer la participation du plus grand nombre ;
- ♦ de contribuer à la paix et à la stabilité dans le monde.

L'internationalisation des étudiants canadiens évoque d'emblée les principales initiatives suivantes : l'élaboration de cours internationaux spéciaux menant à un diplôme, les programmes d'échange d'étudiants et d'études sur le terrain, la présence d'étudiants étrangers sur

les campus et les possibilités d'emploi outre-mer. Si l'on en croit les propos échangés aux réunions des professionnels responsables de l'exécution de programmes et de services internationaux, notamment au Bureau canadien de l'éducation internationale, les membres de la communauté universitaire semblent convaincus que tous ces aspects doivent faire partie d'une bonne stratégie internationale de développement des étudiants. Le nombre de programmes de mobilité des étudiants a considérablement augmenté depuis 10 ans et, au Canada, la plupart des campus offrent aux étudiants canadiens la possibilité de se rendre à l'étranger dans le cadre d'un programme accrédité par l'université. Les étudiants qui s'inscrivent à ces programmes tirent manifestement des gains inestimables de leurs expériences. À leur retour au pays, ils sont pour ainsi dire unanimes à déclarer que leur programme d'échange, leurs études sur le terrain ou leur stage outre-mer ont constitué le point culminant de leur programme de formation, même s'ils ont vécu des expériences pénibles dans le pays d'accueil :

Mon année [ ... ] m'a permis d'améliorer ma connaissance de la langue japonaise et de mieux comprendre la culture du Japon tout en poursuivant mes études de génie [ ... ]. Le premier mois de cours a été très difficile, surtout à cause de tous les termes techniques en japonais [ ... ]. J'ai réussi à rattraper les autres en mémorisant des mots jusqu'à [ ... ] ce que j'aie une bonne maîtrise de la langue technique [ ... ]. C'était la première fois que j'avais une année d'université aussi exigeante et aussi satisfaisante !

Un participant canadien à un programme d'échange  
à l'Université de Ritsumeikan, 1993-1994

Je peux seulement vous promettre une chose. [ ... ] Vous traverserez des périodes difficiles et vous connaîtrez aussi des moments merveilleux, inoubliables. Vous tirerez profit de vos études et vous apprendrez beaucoup en vivant dans un autre pays et en parlant une autre langue. [ ... ] Je retourne travailler là-bas. C'est tout dire !

Un participant canadien à un programme d'échange  
à l'Université de Lyon, 1992-1993

Dans l'ensemble, les étudiants canadiens qui bénéficient de l'expérience la plus « internationalisante » pendant leur séjour à l'université sont ceux qui étudient et peut-être même travaillent à l'étranger pendant un an, se plongent dans l'étude d'une autre langue et vivent avec des habitants du pays d'accueil. Ces programmes se multiplient et il faut continuer de les encourager. Cependant, même le plus ambitieux des programmes ne peut rejoindre qu'un modeste pourcentage des étudiants qui fréquentent en ce moment les

---

## **IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

## **REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

144

Exhibit 1  
See enclosed for details

Après avoir insisté sur la réalité des étudiants canadiens à l'étranger, ce qui a permis au délégué français, d'abord, de faire que le congrès se déroule en matière d'éducation française les principes, ce qui a permis d'obtenir de l'information, l'autre, secondaire, sur les possibilités de co-éducation, et sur les différents mécanismes de coopération. Les systèmes de notation d'étudiants en question seront aussi mentionnés. Nous aurons des points de vue des différents continents, surtout à l'égard des systèmes de notation existants. Le congrès d'étudiants aux études françaises sera une occasion pour les participants d'être plus proches de la réalité canadienne et de la voir. Les notes d'information d'ici seront offertes dans la langue française. Les étudiants de la ville de Québec et de la ville de Québec de la région française seront invités à participer au congrès français. Les étudiants de la région française seront invités à participer au congrès français. Les étudiants de la région française seront invités à participer au congrès français. Les étudiants de la région française seront invités à participer au congrès français.

conséquent, coûteux. Dans la majorité des établissements d'enseignement supérieur, les participants à ces programmes ne représentent encore qu'une faible proportion de la population étudiante et, dans la plupart des cas, ceux-ci contribuent très peu à l'internationalisation générale des établissements en cause. Même ceux qui comptent entre 300 et 400 participants aux programmes d'échange d'étudiants demeurent relativement « monoculturels » dans leurs valeurs, leur mode de prestation des services et leurs programmes d'études.

La figure 1 classe par ordre d'importance les effets de différentes activités internationales sur les étudiants. Tous les étudiants ne sont pas nécessairement prêts à vivre l'expérience extrêmement enrichissante de passer une année complète à l'étranger, mais peuvent tout de même participer à des activités universitaires de moindre envergure qui les ouvriront aux réalités internationales. Aux fins du schéma, nous avons attribué une influence semblable aux études ou au travail à l'étranger. C'est le degré d'immersion (langue, exposition à la culture du pays hôte, utilisation des transports publics, etc.) qui a un effet sur les étudiants. L'expression *langue nationale* renvoie à la langue habituelle d'étude, tandis que *langue du pays d'accueil* indique que l'étudiant doit se débrouiller pour étudier dans une autre langue. Les termes à l'étranger sont employés dans le sens le plus général et

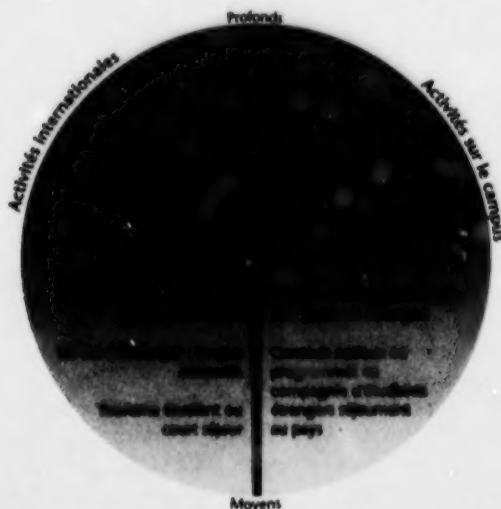


Figure 1. Représentation graphique des effets des activités liées à l'internationalisation.

universités et les collèges. En outre, seuls les étudiants les plus intrépides et bien préparés cherchent à se prévaloir de telles possibilités. Ces périodes d'immersion totale permettent à n'en point douter de mieux maîtriser une langue étrangère, d'acquérir une expérience pratique et même une bonne connaissance de la culture du pays d'accueil, mais il faut aussi trouver d'autres moyens, moins élaborés, pour aider les étudiants qui ont du mal à vivre des expériences internationales (même lorsque c'est leur choix) à augmenter leur capacité de séjourner à l'étranger, dans un milieu culturel autre que le leur. Nous devons apprendre à exploiter les effets indirects de la présence d'un plus grand nombre d'étudiants étrangers sur nos campus (qui participent à des programmes d'échange ou qui sont inscrits à un programme d'études complet menant à un diplôme) et d'étudiants canadiens qui reviennent au pays après avoir vécu une expérience internationale, qu'il s'agisse d'un séjour d'études ou d'un stage d'enseignement coopératif. Les professionnels qui organisent des séjours d'études à l'étranger font régulièrement appel aux étudiants de retour au pays pour les aider à recruter et à préparer les participants au prochain groupe d'échanges; cependant, les étudiants et professeurs qui sont restés au Canada sont relativement à l'abri de l'influence des étudiants-voyageurs, puisque, dans les classes, ces derniers ont peu d'occasions de faire part aux autres de ce qu'ils ont observé et compris pendant leur séjour dans un autre pays.

Les programmes d'échange sont des initiatives de prestige à fort coefficient de main-d'œuvre (sélection des candidats, planification des cours, transfert de crédits, orientation au retour, etc.) et, par

#### Encadré 1

#### La mobilité des étudiants

Aucune donnée n'existe sur la mobilité des étudiants canadiens à l'étranger, ce qui s'explique par divers facteurs : d'abord, le fait que la compétence en matière d'éducation incombe aux provinces, ce qui favorise la dispersion de l'information; l'intérêt secondaire porté par les gouvernements à ces questions; et enfin les difficultés méthodologiques de recensement. Les évaluations du nombre d'étudiants en question varient selon les sources. Nous estimons que moins de 1 p. 100 des étudiants canadiens séjournent à l'étranger pour des activités de formation créditées. Le pourcentage d'étudiants aux études supérieures dans cette catégorie serait vraisemblablement plus faible. Parmi les raisons expliquant cet état de fait, l'on note l'insuffisance d'incitatifs offerts pour séjourner à l'étranger, l'effet dissuasif du coût de la vie au Canada et du taux de change du dollar canadien, l'absence quasi totale de mécanismes de soutien financier spécifique, l'appauvrissement relatif des étudiants ces dernières années et l'augmentation du nombre d'étudiants ayant des charges familiales. Au nom de la mobilité étudiante, les établissements universitaires se mobilisent pour proposer une gamme étendue d'options... dont peu d'étudiants sont en mesure de tirer les avantages scolaires et culturels espérés!

conséquent, coûteux. Dans la majorité des établissements d'enseignement supérieur, les participants à ces programmes ne représentent encore qu'une faible proportion de la population étudiante et, dans la plupart des cas, ceux-ci contribuent très peu à l'internationalisation générale des établissements en cause. Même ceux qui comptent entre 300 et 400 participants aux programmes d'échange d'étudiants demeurent relativement « monoculturels » dans leurs valeurs, leur mode de prestation des services et leurs programmes d'études.

La figure 1 classe par ordre d'importance les effets de différentes activités internationales sur les étudiants. Tous les étudiants ne sont pas nécessairement prêts à vivre l'expérience extrêmement enrichissante de passer une année complète à l'étranger, mais peuvent tout de même participer à des activités universitaires de moindre envergure qui les ouvriront aux réalités internationales. Aux fins du schéma, nous avons attribué une influence semblable aux études ou au travail à l'étranger. C'est le degré d'immersion (langue, exposition à la culture du pays hôte, utilisation des transports publics, etc.) qui a un effet sur les étudiants. L'expression *langue nationale* renvoie à la langue habituelle d'étude, tandis que *langue du pays d'accueil* indique que l'étudiant doit se débrouiller pour étudier dans une autre langue. Les termes *à l'étranger* sont employés dans le sens le plus général et

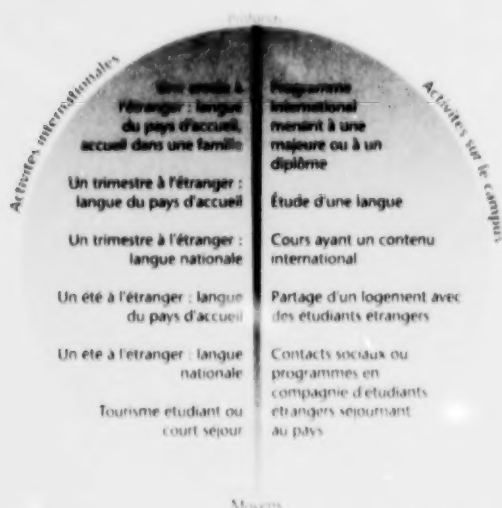


Figure 1. Représentation graphique des effets des activités liées à l'internationalisation.



désignent tout établissement éloigné de l'endroit où l'élève poursuit normalement ses études.

J'examinerai maintenant de plus près les efforts déployés pour élargir nos initiatives d'internationalisation sur les campus universitaires de même que certaines des principales difficultés et possibilités liées aux programmes actuels et futurs.

### **Les programmes de mobilité à l'intention des étudiants canadiens — apprendre des autres**

Lorsqu'il est question d'inciter les étudiants à poursuivre leurs études dans d'autres pays, il existe une différence importante entre les Américains et les Européens. Les Américains préfèrent habituellement les campus à l'extérieur, ce qui signifie que les étudiants suivent à l'étranger des cours à la mode américaine — semestres, congé de mi-semestre, travaux et unités — dont l'enseignement, ou tout au moins la supervision, est confié à des membres du corps professoral ou à du personnel américain. À l'exception des programmes de langue, ces cours sont offerts en anglais. Ces programmes « en retrait » peuvent durer deux semaines seulement ou s'étendre sur une année complète, et peuvent être compris dans les frais de scolarité ordinaires d'un établissement ou encore comporter des droits supplémentaires.

De leur côté, les Européens mobilisent un grand nombre d'étudiants grâce aux programmes de mobilité financés par les gouvernements et aux partenariats institutionnels ; dans le cadre de ces programmes et partenariats, les étudiants de l'extérieur suivent des cours avec la population étudiante normale dans le pays hôte. Le Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants ( ERASMUS ), qui a subi quelques modifications et qui est maintenant connu sous le nom de SOCRATES, a permis à plus de 200 000 personnes d'étudier dans un pays autre que le leur ( Teichler, 1996b ). À première vue, l'expérience d'immersion qu'offre ERASMUS semble avoir sur les étudiants participants un effet plus profond d'internationalisation, mais la méthode américaine a l'avantage de rejoindre un grand nombre d'étudiants et de les transporter dans des lieux où ils n'auraient pas pu étudier, en temps normal, à cause d'obstacles tels que la langue, la qualité des établissements d'enseignement ou la structure pédagogique.

Dans la mesure où le Canada présente à la fois des ressemblances avec l'Europe et avec les États-Unis, les établissements d'enseignement supérieur canadiens peuvent, dans le cadre de leurs efforts d'internationalisation, offrir les deux genres d'expérience à leurs étudiants. Tout comme les Européens, les Canadiens ne sont pas habitués à payer



des frais de scolarité élevés comme cela se fait aux États-Unis et, par conséquent, les familles ne disposent pas d'économies suffisantes pour offrir à leurs enfants un stage d'études coûteux à l'étranger. Cependant, comme les étudiants américains, les étudiants anglophones hésitent généralement à suivre des cours, en immersion complète, dans les établissements d'enseignement non anglophones parce qu'ils ont une faible maîtrise des langues étrangères. La possibilité de fréquenter une école publique bilingue ( anglais-français ) a certainement eu pour effet d'augmenter le pourcentage d'étudiants linguistiquement mobiles au Canada, qui est supérieur à celui enregistré aux États-Unis, mais pas du tout dans les mêmes proportions qu'en Europe. La diversité des expériences mises à la portée des étudiants canadiens, sous la forme d'études sur le terrain et de programmes « en retrait », est un atout énorme qui ouvre des avenues que ne permettent pas d'atteindre les échanges directs.

### Les mécanismes de transfert de crédits universitaires

À mon retour [ ... ], j'ai découvert que je devais recommencer au tout début, puisque je ne pouvais obtenir de crédits pour les cours que j'avais suivis à Keele.

Un participant canadien à un programme d'échange  
à l'Université de Keele, 1995-1996

Il était très difficile de savoir s'il était possible d'obtenir un transfert de crédits pour un cours de niveau supérieur. C'était très frustrant. Financièrement, je ne peux pas me permettre de payer des cours qui ne me seront pas crédités pour mon diplôme d'études supérieures.

Un non-canadien en visite à  
l'Université Laval, 1996-1997

L'évaluation des expériences outre-mer et le transfert de crédits sont des questions épineuses. Il est révoltant que des étudiants de toutes les régions du Canada, qui fréquentent d'excellents établissements d'enseignement supérieur à l'étranger avec lesquels leur propre université a conclu des partenariats, se voient refuser par leur conseiller le transfert de certains de leurs crédits, à leur retour au pays. Les universités ou les départements qui ont une longue expérience de l'éducation planétaire tendent à adopter pour principe fondamental que les étudiants ne devraient pas être pénalisés parce qu'ils ont participé à un programme d'études à l'étranger, approuvé par leur université. L'acceptation de ce principe doit obligatoirement conduire à une attitude plus flexible et plus généreuse à l'endroit des étudiants canadiens qui rentrent au pays après avoir participé à un programme d'échange.

Par exemple, au Québec, les expériences internationales que vivent les étudiants de premier cycle sont perçues comme étant d'abord culturelles, puis éducatives au sens le plus large du terme. La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) possède un système d'ententes en vertu duquel plus de 250 universités du monde entier peuvent envoyer des étudiants, sur une base de réciprocité, et tous les crédits sont reconnus à l'établissement d'enseignement national. Il est présumé que l'université, jugée suffisamment bonne pour être une partenaire, mérite qu'on lui fasse confiance quant à sa capacité d'offrir des cours de niveau satisfaisant. On ne recherche pas nécessairement des cours dont le contenu est identique aux cours qui peuvent être suivis au Québec ; les étudiants sont plutôt encouragés à tirer parti des différences dans les cours offerts.

Dans l'approche ouverte de la CREPUQ, les étudiants acceptent la responsabilité de leurs choix de cours et il leur est fortement conseillé de suivre d'abord les cours préalables, ce qui a pour effet d'atténuer grandement les obstacles à une expérience outre-mer. Cependant, dans bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur, les membres du corps professoral ne sont pas disposés à laisser une telle autonomie aux étudiants et réclament de nouveaux outils. Le Système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (ECTS), le guide international des équivalences de cours, est une approche qui comporte de nombreux avantages. La mise en application de ce guide au Canada, puis son raccordement au système européen, pourrait être une excellente façon de commencer à simplifier la question du transfert des crédits. Bien entendu, pour qu'un processus normalisé d'articulation des crédits soit accepté par une forte proportion de personnes, les corps administratifs de nos établissements d'enseignement supérieur doivent évaluer les partenaires de façon méthodique et prendre la peine de consulter les membres du corps professoral dans chacune des disciplines.

### **La méthode du portfolio et la mobilité des étudiants**

Pour les étudiants, les expériences internationales peuvent aller du tourisme universitaire de courte durée à une année entière d'interaction dans une autre langue, une autre culture et un autre milieu d'enseignement et de travail. Les étudiants aussi peuvent différer énormément les uns des autres : certains sont réservés et craintifs tandis que d'autres sont courageux et curieux, mais tous devraient être davantage sensibilisés aux dimensions internationales à la fin de leur expérience postsecondaire. Dans un pays où la majorité des étudiants

fréquentent l'université alors qu'ils vivent encore chez leurs parents, nous devons être conscients que bon nombre de jeunes Canadiens peuvent être très effrayés à l'idée de passer une année complète dans un milieu inconnu. Les étudiants plus audacieux manifesteront toujours de l'intérêt pour les séjours à l'étranger, même sans l'aide de l'université, mais la grande majorité doivent recevoir des encouragements supplémentaires.

Pour que ce type de programmes soient dignes de foi et qu'ils suscitent des appuis, les membres du corps professoral doivent aussi se familiariser avec l'envoi d'étudiants à l'étranger. Il est essentiel qu'un leadership soit exercé au sein des départements, mais ce sont les expériences positives qui rallient les professeurs à ce type de démarche. Ainsi, même si une année complète d'études à l'étranger constitue une expérience plus intensive, les membres du corps professoral qui connaissent peu les programmes d'échange peuvent préférer que les étudiants ne partent que pour un semestre, estimant qu'il y a alors moins de risques de miner l'intégrité du diplôme universitaire qu'ils offrent. En outre, dans certains programmes professionnels, les étudiants peuvent être incapables de remplir les conditions d'obtention d'un diplôme s'ils passent trop de temps à l'étranger. Par conséquent, la planification des programmes internationaux devrait prévoir une liaison accrue avec les organismes d'agrément pertinents. Les professeurs canadiens ne devraient pas présumer que l'expérience outre-mer empêchera un étudiant de satisfaire aux critères d'obtention d'une licence au Canada. Les dirigeants des programmes universitaires au Canada ont souvent défendu avec succès les mérites de telles expériences auprès d'organismes professionnels ; le cas échéant, l'organisme a atténué les exigences imposées aux étudiants jouissant d'une expérience internationale parallèle ( mais non identique ).

Toutefois, l'internationalisation est un processus graduel. Nous n'avons pas à faire cette démarche pour nos étudiants ; nous pouvons seulement les mener aussi loin qu'ils veulent bien aller. En déterminant les profils des groupes d'étudiants qui, sur un campus donné, partagent des valeurs et des particularités, les initiatives peuvent être adaptées à des populations précises d'étudiants, et les objectifs peuvent être définis en fonction de leurs besoins.

Un exemple de programme international visant un groupe d'étudiants en particulier est ce programme de premier cycle auquel participent principalement les descendants des nouveaux immigrants venus d'Hong Kong. Pour les parents asiatiques, un programme d'échange ouvert, sans surveillance, était hors de question. On a donc

proposé aux étudiants d'origine asiatique un programme d'été d'une durée de cinq semaines en Europe, élaboré spécialement à leur intention (Tretheway, 1992). Le directeur du programme a convoqué les parents à une séance d'information et a insisté sur le fait que le professeur canadien allait enseigner aux étudiants et vivre avec eux sur place. Dans ces conditions, de nombreux étudiants ont obtenu l'autorisation de partir et ont pu acquérir une expérience directe de la culture et des traditions de l'Europe occidentale. À certains d'entre eux, cette expérience a servi de point de départ pour s'inscrire, une fois plus avancés dans leurs études, à un programme d'échange d'une durée d'un semestre :

Mes parents ne voulaient même pas que je pose ma candidature à un programme d'échange, même si je ne devais m'absenter que pour un semestre et que j'avais déjà passé deux années à l'Université de la Colombie-Britannique, loin d'eux. Ils m'ont permis de m'inscrire aux cours d'été seulement après avoir rencontré les professeurs et compris que nous allions être bien encadrés. Même si j'avais 21 ans, mes parents ne m'auraient jamais laissé voyager seul !

P.W., étudiant sino-canadien à l'Université de la Colombie-Britannique, programme d'été 1992

Les étudiants souhaitent avoir davantage de possibilités de se rendre à l'étranger, être mieux informés de ces possibilités, obtenir plus de garanties quant à l'obtention de crédits pour leur travail universitaire et bénéficier d'une aide financière pour leurs études outre-mer. Presque tous les étudiants déclarent que leur expérience internationale, quelle qu'en soit la durée, est un moment phare des années passées à l'université :

La plupart des gens à qui j'ai parlé avant mon voyage d'échange m'ont dit que leur année à l'étranger était la plus belle expérience de leur vie. J'avais l'habitude de penser que ces gens étaient des « passionnés », du genre à refaire la même affirmation chaque année. Mais aujourd'hui, je dis exactement la même chose ; je donne le même genre de réponses que je réserve habituellement à ma grand-mère, juste pour lui faire plaisir — sauf qu'aujourd'hui je suis sincère.

Un participant canadien à un programme d'échange à l'Université de Nottingham, 1994-1995

### Ceux qui restent au pays

L'internationalisation de nos étudiants est un processus cumulatif et donc liée à des activités qui dépassent les échanges et les voyages. La mise sur pied de programmes, de cours internationaux et l'étude plus

poussée des langues étrangères peuvent contribuer à l'internationalisation, mais l'expérience montre que ces initiatives ne modifient que très peu la culture et les pratiques de l'établissement d'enseignement supérieur. Les moyens que l'on prend pour encourager les rencontres entre étudiants de divers pays, les services de traitement de texte dans une langue étrangère et la façon de venir en aide au personnel et aux étudiants invités sont autant d'outils parascolaires qui peuvent servir à mettre l'internationalisation en évidence, et ces outils devraient être pris en compte lors de la planification du déploiement des ressources et de la détermination des objectifs à atteindre. Modifier un programme d'études, dans le but de faire comprendre à tous les étudiants qu'il est utile et souhaitable de se familiariser avec les différences culturelles, exige un autre changement fondamental.

### **Offrir une formation globale aux étudiants**

En ce qui a trait aux programmes professionnels, les universités et collèges ont tendance à tenir compte de tous les enjeux lors de l'évaluation et de l'élaboration des cours suggérés. Dans les écoles comme celles de pharmacie, de dentisterie, de gestion et de génie, les compétences qui débordent le contenu scolaire principal, notamment l'art de parler en public ou la connaissance de l'histoire médicale, font l'objet de cours spéciaux ou encore font partie intégrante du programme d'études général. Il est facile d'offrir aux étudiants de ces disciplines des occasions de se rendre à l'étranger parce que ces secteurs d'études ont compris l'importance de la « préparation professionnelle » et d'une formation globale qui n'est pas seulement une liste de cours. Dans les programmes moins axés sur la carrière, la formation des étudiants en dehors des cours obligatoires est un sujet dont on discute moins souvent et pour lequel il existe un financement moindre. Lorsqu'on demande aux doyens des facultés des sciences pourquoi leurs étudiants étaient si peu nombreux à participer aux programmes d'échange, ils répondent que les laboratoires étaient les mêmes partout ailleurs dans le monde et qu'ils ne voyaient pas beaucoup d'avantages à ce que les étudiants en sciences fassent un séjour à l'étranger. Une telle mentalité considère les objectifs autres que scolaires sans importance ; pourtant, je suis convaincu que l'énoncé de mission des facultés de ces doyens, comme c'est le cas pour les autres établissements d'enseignement supérieur, peu importe leur taille, exprime l'engagement de préparer les diplômés à occuper des postes de commande dans la société de demain. Dans les années à venir, le Canada aura certainement besoin d'hommes et de femmes possédant des compétences internationales, interculturelles et multiculturelles.

Alors, pourquoi les étudiants en sciences seraient-ils privés des avantages et des possibilités offerts aux autres étudiants de l'établissement d'enseignement supérieur ? Dans les programmes plus généraux de sciences et de lettres ou de sciences humaines, qui prend la responsabilité de s'assurer qu'il en soit ainsi ?

De nombreux professeurs dévoués ont décidé de participer à l'organisation de stages internationaux de travail et d'études à l'intention des étudiants canadiens, mais bon nombre d'entre eux sont frustrés du peu de reconnaissance qu'ils reçoivent pour leur contribution. Ceci est particulièrement vrai dans les établissements où la recherche prend beaucoup de place et fait figure de mission prépondérante. La majorité des structures explicites de récompense favorisent l'excellence dans la recherche, tandis que le système implicite reconnaît que l'apport des grands chercheurs est plus précieux que celui des grands professeurs ou fournisseurs de services. Même lorsque toutes ces compétences sont réunies chez des membres talentueux du corps professoral, ce sont leurs aptitudes à la recherche qui leur valent le plus d'éloges. Il y a très peu de temps pour élaborer des projets qui transcendent les programmes ou permettent aux étudiants, surtout ceux de premier cycle, d'acquérir une formation plus générale. On réclame depuis des années des modifications au système d'incitatifs, mais les résultats obtenus sont modestes. Il faut trouver d'autres moyens pour inciter les membres du corps professoral à soutenir les initiatives d'internationalisation à l'intention des étudiants, mais aussi pour améliorer les compétences internationales des professeurs eux-mêmes.

### **Le travail à l'étranger**

Dans le cadre de leur formation, les étudiants canadiens veulent non seulement avoir la possibilité d'étudier, mais aussi de travailler à l'étranger. Au Canada, l'enseignement coopératif a vu le jour il y a plus de 40 ans ; il se veut un moyen pour les étudiants d'acquérir une expérience pratique de travail et de comprendre comment ils peuvent mettre en application les connaissances qui leur sont enseignées en classe. On estime que plus de 30 000 étudiants participent chaque année à ces programmes, mais seul un faible pourcentage d'entre eux vivent une telle expérience à l'extérieur du Canada ( Zarek, 1999 ). Il y a quelques exceptions notables et l'on tente de plus en plus fréquemment de trouver aux étudiants des stages à l'étranger de telle sorte que l'enseignement coopératif puisse contribuer à les préparer à travailler dans un contexte commercial plus international. Mais il en coûte très cher pour repérer et encadrer des employeurs aptes à

accueillir ces étudiants, surtout lorsque les stages se déroulent dans des parties du monde moins habituées aux stagiaires et aux étudiants des programmes d'enseignement coopératif. La demande excède habituellement l'offre et presque tous les bureaux d'enseignement coopératif au Canada indiquent qu'ils reçoivent un nombre de candidats supérieur à celui qu'ils peuvent placer.

Nos programmes les plus fructueux devraient servir de modèles à de nouvelles initiatives. Le Collège Capilano, en Colombie-Britannique, est toujours renommé pour l'excellence de son programme d'enseignement coopératif de gestion de l'Asie-Pacifique car, 12 ans après avoir accepté son premier groupe de 30 étudiants, il semble encore innovateur. Des étudiants inscrits à des études post-baccalauréales et possédant une expérience de travail pertinente reçoivent une formation poussée, axée sur des connaissances linguistiques, culturelles et commerciales, avant de faire un stage d'un an en Asie. Forts de cette expérience internationale, la majorité des diplômés se trouvent des emplois permanents et un rapport paru récemment indique que leur compétence dans les échanges commerciaux et les investissements entre le Canada et l'Asie ont généré, en plus de 10 ans, des retombées économiques de l'ordre de centaines de millions de dollars. Scott McLeod, le directeur du programme, affirme que, pour l'économie canadienne, le taux de retour sur les investissements dans ce programme est supérieur à 200 pour 1 (McLeod, 1997).

De nombreux programmes de baccalauréat et de maîtrise en administration des affaires (M.B.A.) offrent la possibilité de faire des stages ou de participer à des projets de travail internationaux, mais très peu d'entre eux rendent ces activités obligatoires. À Toronto, le programme de M.B.A. international de l'Université York comprend une initiation à la langue et à la culture ainsi qu'un stage obligatoire dans le pays de spécialisation. Au début des années 1990, l'Université de Victoria a commencé à offrir un baccalauréat en commerce avec une spécialisation en commerce international. En moins de deux ans, cette université a mis sur pied des stages de travail en Asie pour tous ses étudiants — un exploit. Certains consortiums, notamment le programme d'enseignement coopératif au Japon pour les étudiants de sciences et de génie, sont bien établis et donnent de bons résultats. Ce consortium, créé conjointement par les universités de Victoria, de Waterloo et de Sherbrooke, compte maintenant 17 membres participants et a accumulé beaucoup d'expérience dans l'élaboration de programmes d'orientation, de formation linguistique et de soutien outre-mer pour les étudiants qui font un stage au Japon. Des centaines d'étudiants canadiens ont bénéficié du programme et sont revenus avec des compétences spécialisées qui devraient être fort utiles à l'économie du Canada.



Le désir d'acquérir une expérience internationale va toujours croissant, mais les étudiants sont limités dans leurs ambitions par leur connaissance de la langue et les coûts élevés qu'engendrent la recherche et la supervision de stages à l'étranger :

Lorsque je pense à mon année à l'étranger, je dois admettre que j'ai vécu des situations extrêmes. Certains aspects de la vie à Hong Kong dépassaient largement mes attentes, tandis que, dans d'autres domaines, j'ai ressenti de la frustration jusqu'au jour de mon départ [ ... ] De nombreux étudiants trouvent des stages dans leur champ d'intérêts professionnels. Cette expérience a changé ma vie.

Un participant canadien à un programme d'échange  
à l'Université de Hong Kong, 1993-1994

Avant que nos universités et collèges ne décident de créer des programmes d'échange et d'enseignement coopératif, les étudiants ont organisé eux-mêmes des séjours à l'étranger par l'intermédiaire d'organisations telles que l'Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales ( AIESEC ) et l'Entraide universitaire mondiale du Canada ( EUMC ). Fondée en Europe, en 1948, l'AIESEC compte aujourd'hui 50 000 membres répartis dans 87 pays. Après avoir atteint un nombre record de 237, en 1986, le nombre d'étudiants en stage au Canada a chuté à 74, en 1998. L'AIESEC n'offre des postes de stagiaires à l'étranger que sur une base de réciprocité : le nombre total de stages offerts à des étudiants étrangers au Canada est égal au nombre de stages offerts à des étudiants canadiens outre-mer. Le bureau canadien de cet organisme rapporte qu'il est de plus en plus difficile de trouver des entreprises canadiennes qui acceptent d'employer des étudiants étrangers pour l'été. Le nombre de programmes d'enseignement coopératif rattachés à des universités et des collèges canadiens a peut-être augmenté au point que les entreprises qui offrent habituellement les stages n'ont tout simplement plus de place pour les étudiants étrangers. Quoi qu'il en soit, maintenant que les étudiants canadiens se voient offrir des choix par leur propre établissement d'enseignement supérieur, souvent avec la possibilité d'obtenir des crédits, ils comptent moins sur les services de l'AIESEC pour se dénicher un stage de travail à l'étranger.

Les organismes bénévoles sont une autre source d'expérience internationale pour les étudiants canadiens. Depuis déjà cinq décennies, l'EUMC parraine des étudiants étrangers inscrits dans les universités et collèges du Canada et, à l'instar de Carrefour canadien international et du Canadian University Service Overseas ( CUSO ), offre également aux jeunes Canadiens de nombreuses possibilités de vivre une expérience internationale. Contrairement à l'AIESEC, qui



place les étudiants dans le secteur privé, les particuliers et les établissements d'enseignement postsecondaire qui font partie du réseau de l'EUMC s'intéressent plutôt aux projets de développement et aux organisations de formation dans les pays moins bien nantis du monde.

### **Les stages parrainés par le gouvernement**

Il faut saluer la mise en place de nouvelles initiatives fédérales permettant d'offrir des stages à des diplômés sous-employés. Ces initiatives en sont à leur deuxième année d'existence. Des organismes parrains tels que l'Agence canadienne de développement international (ACDI) se chargent de trouver des stages rémunérés ainsi que des fonds pour la préparation des nouveaux diplômés. L'évaluation de l'expérience n'est pas encore terminée, mais, déjà, un nombre important de jeunes Canadiens ont été exposés aux réalités internationales et ont eu la possibilité d'acquérir de l'expérience dans leur domaine. En poussant plus loin l'évaluation des organismes promoteurs et des stages eux-mêmes, il sera peut-être possible de déterminer quels genres de stages sont susceptibles de bénéficier le plus à l'économie canadienne de demain.

## **Recrutement d'étudiants étrangers — Une évaluation stratégique**

Au fil des ans, et en dépit d'activités ponctuelles de recrutement réalisées avec de maigres ressources, le nombre d'étudiants étrangers fréquentant les universités canadiennes augmente lentement. Il y a une certaine ironie dans le fait que le nombre d'inscriptions à temps plein d'étudiants étrangers dans nos universités s'est mis à diminuer au début des années 1990, alors même que de nombreux établissements d'enseignement supérieur prenaient conscience du rôle important que pouvaient jouer ces étudiants dans l'internationalisation de l'enseignement dispensé à la population étudiante canadienne. Au même moment, les gouvernements fédéral et provinciaux commençaient à se rendre compte que les étudiants étrangers qui venaient au Canada, de même que la politique de frais différentiels pratiquée à leur égard, permettaient d'accroître les ressources disponibles pour l'enseignement postsecondaire sans continuer de vider les coffres gouvernementaux.

Le secteur canadien de l'enseignement postsecondaire est persuadé que le Canada a beaucoup à offrir aux étudiants étrangers, mais

nous nous retrouvons dans un environnement hautement concurrentiel dans lequel l'éducation est traitée comme un produit. Dans ce nouvel environnement, où le potentiel financier est un aspect très important, les milieux universitaires sont souvent peu à l'aise. Le système canadien d'éducation postsecondaire s'est toujours distingué par les caractéristiques suivantes : il était fortement subventionné et avait réellement à cœur d'assurer l'égalité d'accès. La majorité des établissements d'enseignement supérieur n'avaient aucun mal à recruter des candidats de valeur et la demande dépassait généralement l'offre. Tous s'efforçaient d'attirer des candidats de choix en provenance de tous les coins du monde en leur offrant des bourses d'études, en effectuant des visites de recrutement et en utilisant d'autres moyens semblables, mais, dans l'ensemble, les étudiants prenaient leur décision sans qu'il soit nécessaire de mener de vastes campagnes de marketing, de produire des brochures attrayantes ou de participer à de prestigieux salons de l'éducation.

Dans une certaine mesure, l'enrichissement découlant de la présence d'étudiants étrangers sur les campus était tenu pour acquis par les établissements canadiens d'enseignement supérieur. Bien avant que les gouvernements ne s'intéressent directement à la mondialisation, et longtemps avant que cette dernière ne devienne un terme à la mode, ceux qui croyaient aux objectifs de l'internationalisation s'efforçaient d'encourager et d'appuyer les interactions entre les étudiants étrangers au Canada et la population étudiante locale. Ces interactions se limitaient souvent aux aspects sociaux, mais aidaient certainement les Canadiens à connaître les étudiants étrangers et ainsi à nuancer leur vision du monde.

Les universités francophones du Québec n'ont pas connu une baisse des inscriptions aussi forte que le reste du Canada. La majorité des étudiants étrangers inscrits dans ces universités viennent de pays francophones, ce qui signifie que le Québec n'est pas soumis aux mêmes pressions concurrentielles. Des ententes spéciales concernant les frais de scolarité, conclues entre le Québec et le gouvernement de la France, suppriment les écarts de prix, et la province s'est montrée généreuse à l'endroit des étudiants étrangers, surtout ceux en provenance d'Afrique, qui représentent près de 40 p. 100 de l'ensemble de la population étudiante étrangère d'expression française.

### **Le défi du recrutement**

Derniers venus dans le recrutement actif, les Canadiens peuvent tirer parti des expériences de leurs concurrents. Partout dans le monde, les stimulants économiques sont passés au premier plan, tandis que les

motivations scolaires et culturelles demeurent exclusivement institutionnelles ( de Wit et Knight, 1997 ). Même en faisant exception de l'incitation économique, nous sommes maintenant forcés de nous disputer la faveur des étudiants appartenant à d'autres pays et à d'autres cultures, parce que nos concurrents font du recrutement actif et tentent d'attirer chez eux les étudiants qui se proposaient de venir au Canada. Les frais de scolarité que versent les étudiants étrangers représentent manifestement un apport pour le système d'éducation — même pour des systèmes financés à même les deniers publics comme ceux de l'Australie et du Royaume-Uni — et cet apport modifie les prévisions en matière de financement à l'échelon fédéral et pourrait aussi modifier celles des ministères provinciaux. De l'extérieur du Canada, il peut être difficile de comprendre ce que ce changement peut avoir d'inquiétant ; la possibilité de s'instruire ( et d'avoir accès à des soins de santé ), abstraction faite du revenu de chacun, est un élément clé de la « citoyenneté canadienne » et du système de valeurs que les Canadiens utilisent pour distinguer leur culture de leur très puissant voisin, les États-Unis.

Au Québec, l'approche est très différente de celle qui prévaut dans les universités anglophones du reste du Canada. De Wit et Knight ( 1997 ) affirment qu'à l'extérieur du Québec les motivations d'ordre scolaire et culturelle sont d'abord et avant tout le fait des établissements d'enseignement eux-mêmes, alors que ce sont bel et bien des valeurs culturelles et politiques qui semblent inciter le gouvernement du Québec à s'intéresser aux étudiants étrangers. À vrai dire, parce que le gouvernement conserve tous les droits différentiels versés par les étudiants étrangers, la motivation à recruter un plus grand nombre d'entre eux fait davantage partie d'une stratégie de rayonnement à long terme.

## **Les concurrents**

Aux États-Unis, les établissements d'enseignement supérieur les plus réputés sont des établissements privés qui, de ce fait, comptent des étudiants étrangers parmi leur population étudiante depuis des décennies. Les établissements les plus connus, tels que Stanford et les universités de l'Ivy League continuent de sélectionner les candidats selon le mérite et la capacité de payer ( même si des bourses sont parfois offertes ), sans faire de compromis en ce qui concerne les normes universitaires. Cependant, le milieu canadien de l'éducation sait fort bien que des établissements d'enseignement supérieur de moindre envergure et moins prestigieux peuvent avoir adopté des critères

d'admission moins rigoureux, percevant en échange les recettes provenant des frais de scolarité versés par les étudiants étrangers, dont ils avaient réellement besoin. Un communiqué de presse d'*Open Doors*, daté de janvier 1998, affirme que les étudiants étrangers injectent chaque année plus de 7 milliards de dollars dans l'économie américaine ( IIE, 1998 ).

Il y a maintenant près de 20 ans, des difficultés économiques ont incité le Royaume-Uni à délaisser l'aide aux échanges commerciaux pour s'intéresser plutôt à l'enseignement postsecondaire international. Des organisations telles que le British Council ont réussi à présenter les études au Royaume-Uni de façon cohérente et coordonnée et ont systématiquement transformé l'enseignement universitaire en une industrie qui rapporte aujourd'hui des milliards de dollars.

Il y a 10 ans, l'Australie a décidé de suivre l'exemple du Royaume-Uni et s'est dotée d'une stratégie nationale de recrutement systématique d'étudiants étrangers qui lui versent des frais de scolarité complets. Ce pays a choisi d'utiliser le système d'éducation pour faciliter l'intégration de l'économie australienne dans la région de l'Asie-Pacifique ( Back *et al.*, 1997 ). Le gouvernement a fourni un financement supplémentaire qui a servi à préparer un plan général d'internationalisation de ses propres habitants, plan qui comprenait des initiatives d'élaboration de programmes d'études, des programmes de mobilité à l'intention de la population étudiante australienne, ainsi que des activités axées sur les besoins de recherche et de mobilité des chercheurs. Des incitatifs financiers ont encouragé les universités à se fixer des objectifs d'internationalisation, et le gouvernement a usé de son influence pour simplifier les formalités administratives relatives à l'immigration.

### Certains partenaires locaux

Sur les campus canadiens, on se demande encore s'il est souhaitable de recruter activement un plus grand nombre d'étudiants étrangers, de leur imposer des frais de scolarité élevés, et d'investir dans des programmes et des systèmes visant à leur faciliter l'entrée au Canada. Les professionnels de l'éducation internationale, les membres du corps professoral, les spécialistes de l'évaluation des titres et le grand public ont des points de vue quelque peu différents, mais il faut d'abord les comprendre tous avant d'élaborer des stratégies pour l'avenir.

Le public a l'impression que nos universités fonctionnent à pleine capacité et que, par conséquent, les étudiants étrangers prennent la place de Canadiens méritants au sein d'établissements d'enseignement soutenus par les contribuables. Les avantages réels

que les étudiants canadiens peuvent retirer de la présence d'étudiants étrangers ne sont pas encore compris par tous, et c'est la raison pour laquelle les Canadiens ne sont pas nécessairement favorables à une augmentation du nombre de ces derniers. Dans les grands centres du pays, les visiteurs des campus se méprennent souvent sur la réalité multiculturelle du Canada en constatant que les universités ont une population étudiante très diversifiée, mais il s'agit dans la plupart des cas d'étudiants munis de visas de séjour.

Les professionnels des programmes internationaux ont tendance à voir positivement la contribution que peut faire, sur le plan social, culturel et éducatif, un groupe diversifié d'étudiants étrangers sur un campus, et ils sont généralement d'accord avec le choix d'ouvrir nos campus à un plus grand nombre de participants d'autres pays. Lorsque les organisations de service international ont fait leur apparition sur nos campus, les professionnels à l'emploi de celles-ci ont travaillé en étroite collaboration avec les organisations religieuses et autres organismes de services afin d'offrir, en dépit des budgets très restreints dont ils disposaient, des services d'accueil et de soutien constant aux étudiants parrainés par les différentes organisations d'aide. Les organisations de service international s'efforcent de répondre aux besoins, n'ont aucune visée lucrative et ont une vocation de prestation de services. L'importance accordée depuis peu aux recettes que peuvent générer les étudiants étrangers soulève des inquiétudes chez ces organisations qui se demandent s'il n'y a pas un risque d'élitisme et si elles seront en mesure d'offrir à ces étudiants, de plus en plus nombreux, un soutien suffisant et des stages intéressants.

Les professeurs d'université de toutes les régions du pays sont toujours intéressés à attirer les meilleurs chercheurs dans leurs programmes, quelle que soit la nationalité de ces derniers. À ce jour, bon nombre d'entre eux ont pris la tête de projets d'internationalisation et ont manifesté beaucoup d'enthousiasme à l'idée d'accroître le nombre d'étudiants étrangers sur nos campus. Toutefois, ils sont également nombreux à être plutôt mal à l'aise face à la perspective d'imposer à ces étudiants des frais de scolarité élevés, de vendre l'éducation comme un produit et de fonder l'admission dans une université sur la capacité de payer de l'étudiant. Ils craignent également que la qualité de l'enseignement ne diminue dans les classes où trop d'élèves éprouvent des difficultés d'ordre linguistique. La situation est aggravée dans les universités qui comptent un très grand nombre d'immigrants admis qui maîtrisent mal la langue anglaise, comme c'est le cas à l'Université de Toronto et à l'Université de la Colombie-Britannique. On redoute également que les établissements d'enseignement supérieur comptent trop sur les recettes provenant des frais de

scolarité versés par les étudiants étrangers et qu'ils aient la tentation de faire des compromis quant aux normes d'admission afin de satisfaire des besoins de crédits budgétaires.

Les agents d'admission sont tenus de sélectionner les étudiants en appliquant un ensemble de critères imposés par les organes directeurs des universités. Par le passé, la sélection des étudiants dans les universités anglophones tenait compte de leur aptitude linguistique et, dans bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur, la candidature de l'étudiant brillant qui avait une faible connaissance de la langue n'était même pas examinée. Les comportements sans scrupules de certains candidats, conjugués à la forte demande de places dans de nombreux établissements canadiens d'enseignement supérieur, ont forcé les agents d'admission à jouer le rôle difficile de contrôleur. Ceux-ci doivent, tant bien que mal, établir un équilibre entre les normes à mettre en application et la nécessité d'adopter une attitude accueillante et encourageante à l'égard de candidats aux antécédents culturels très diversifiés.

Au Québec, le test de compétence en français n'est généralement pas une condition d'admission. L'attitude adoptée est la suivante : les étudiants savent qu'ils doivent étudier en français et qu'ils devront se débrouiller suffisamment bien dans cette langue, au risque d'échouer leurs cours. Si leur moyenne pondérée cumulative est suffisante, ils sont admis. Il convient de faire remarquer que les établissements francophones d'enseignement supérieur offrent divers cours de soutien en langue française, pendant l'été et durant toute l'année, permettant ainsi aux étudiants de se concentrer à la fois sur leurs aptitudes linguistiques et sur l'étude de leur discipline. C'est une approche répandue dans les écoles européennes. Il ne serait pas opportun de discuter longuement ici du bien-fondé de faire de l'examen des connaissances linguistiques un critère d'admission, mais des rapports non scientifiques en provenance du Québec permettent de penser que la stratégie qui consiste à laisser à l'étudiant la responsabilité d'améliorer sa maîtrise de la langue donne de bons résultats. La langue n'est pas un obstacle ; l'effort est récompensé ; les taux d'abandon et d'échec sont minimaux ; et le nombre d'étudiants étrangers continue d'augmenter.

### **La répartition des ressources**

La décision de souscrire aux initiatives pancanadiennes visant à attirer davantage d'étudiants étrangers sur les campus doit s'accompagner d'une bonne compréhension de ce que cela implique eu égard aux services déjà en place. Il serait peu judicieux de tout simplement accroître ces services sans procéder à une analyse attentive des

besoins. Le personnel affecté à l'heure actuelle aux admissions, aux bourses, à l'accueil et à l'orientation des étudiants pourrait être utilisé pour répondre aux besoins éventuels des nouveaux étudiants. Il peut également guider le processus de planification stratégique en définissant les obstacles auxquels ces étudiants sont confrontés dans un établissement d'enseignement supérieur, et en cernant les problématiques propres à un groupe ethnique ou à une région géographique en particulier. Les principaux administrateurs et, souvent, le bureau des gouverneurs, doivent prendre l'engagement de participer à ce processus et élaborer des politiques concernant les frais de scolarité, le nombre d'étudiants étrangers, les normes d'admission (notamment en ce qui concerne les aptitudes linguistiques), et leurs conséquences pour les candidats canadiens.

En Australie, le gouvernement national a adopté des règlements limitant à 25 p. 100 le nombre de places qui peuvent être allouées à des étudiants étrangers sur les différents campus universitaires, et chaque établissement d'enseignement supérieur doit élaborer des plans adaptés à sa propre situation (Goldring, 1984). Étant donné la façon dont les pouvoirs législatifs sont divisés au Canada, nous ne pouvons nous inspirer directement de cette expérience, mais les différents paliers de gouvernement doivent engager le dialogue sur cette question. L'Alberta, la Colombie-Britannique et le Nouveau-Brunswick possèdent des organisations vouées à l'éducation internationale qui bénéficient d'un financement provincial et, dernièrement, l'Île-du-Prince-Édouard a mis sur pied des initiatives de marketing en Asie auxquelles participent conjointement des établissements d'enseignement supérieur et le gouvernement. L'Université de la Colombie-Britannique a négocié avec le ministère provincial une augmentation de 15 p. 100 du nombre de places qu'elle entendait réserver à des étudiants étrangers tenus de payer tous les frais de leurs études. Puisque le calcul du nombre d'inscriptions à temps plein comprenait auparavant tous les étudiants, le fait d'ajouter un contingent distinct d'étudiants à temps plein non seulement génère de nouvelles recettes pour l'université, mais libère également pour des Canadiens, dans les contingents d'étudiants financés, des places qui étaient auparavant occupées par des étudiants munis de visas.

L'établissement d'enseignement supérieur qui désire augmenter les inscriptions d'étudiants étrangers doit consacrer de nouveaux fonds à cette entreprise. Un plan financier comprenant les projections concernant les inscriptions, le matériel de promotion, les frais de déplacement pour les activités de recrutement, et les coûts liés aux nouveaux services peut indiquer clairement les avantages qu'il y aurait à ce qu'un établissement d'enseignement supérieur ouvre ses



portées à un plus grand nombre d'étudiants étrangers. Une part des recettes provenant des frais de scolarité payés par les étudiants étrangers devrait être affecté à des bourses d'études qui serviraient à attirer des candidats exceptionnels et à soutenir des étudiants doués qui, autrement, n'auraient pas les moyens de fréquenter l'établissement.

Toute augmentation du nombre d'étudiants étrangers nécessite des investissements supplémentaires dans les services. Les étudiants dont on a activement recherché la présence et qui payent des frais de scolarité élevés s'attendent à bénéficier de bons services de soutien ( Patterson, 1996 ). Les étudiants étrangers à qui sont offerts des services d'accueil et d'orientation, de même que des services de soutien constant, peuvent avoir moins de difficulté à s'adapter à un système d'éducation souvent très différent du leur. Cet investissement est nécessaire non seulement pour accroître les chances de réussite des étudiants, mais aussi pour réduire les pressions exercées sur tous les services de l'université, notamment sur les services offerts en classe. Les unités de soutien aux étudiants étrangers au Canada ont l'habitude « de faire davantage avec moins de ressources », de sorte que les craintes d'exigences exorbitantes sur le campus devraient être au cœur de la planification des services nécessaires.

Il faut absolument prévoir un système de partage des recettes grâce auquel les facultés et départements tireront certains avantages financiers du fait d'accueillir des étudiants étrangers supplémentaires. Les étudiants qui n'ont pas les mêmes traditions pédagogiques ont des attentes différentes concernant la charge de travail, les échéances, la participation en classe et les relations étudiant-professeur, et ces différences créent une surcharge de travail pour les membres du corps professoral ( Vertesi, 1992 ). Et qui plus est, l'absence d'expériences culturelles communes limite les professeurs dans les exemples et les métaphores qu'ils peuvent utiliser pour rendre la matière plus intéressante. La réussite de l'internationalisation de la classe dépend de la réaction positive du professeur qui doit être convaincu que les bénéfices l'emportent sur les coûts. Il ne suffit pas de proposer des idéaux à atteindre pour provoquer des changements importants tant dans le style pédagogique que dans les tâches du corps professoral.

### **Fixer des objectifs de recrutement**

Le recrutement des étudiants ne devrait pas être un processus ponctuel ; il devrait plutôt permettre de faire concorder les atouts et les particularités de l'établissement d'enseignement supérieur avec les besoins des candidats. Tous les établissements d'enseignement



canadiens offrent des expériences d'apprentissage valables. Comparativement au reste du monde, le Canada est un pays aux splendides paysages, sécuritaire, propre et tolérant. Tous les établissements d'enseignement peuvent mettre ces atouts en valeur et s'en servir pour convaincre des étudiants étrangers de venir étudier au Canada. D'autre part, il est important que chacun des établissements prenne conscience de ses propres particularités et reconnaisse la très grande diversité des étudiants qui souhaitent parfaire leur formation à l'extérieur de leur pays, dans un milieu anglophone ou francophone. Ce qui peut sembler un inconvénient pour un segment d'étudiants peut être un atout pour d'autres.

À titre d'exemple, certains étudiants asiatiques préfèrent les villes possédant d'importantes populations asiatiques, comme Vancouver ou Toronto, où ils peuvent côtoyer de la parenté ou trouver facilement une nourriture ou un environnement familiers. D'autres se présentent à l'Université de Toronto ou à l'Université de la Colombie-Britannique et sont déçus que les étudiants ne soient pas tous de race blanche. Les étudiants étrangers plus audacieux peuvent éprouver davantage de satisfaction à évoluer au sein de collectivités moins multiethniques. Peu importe que certaines relations semblent plus « naturelles » que d'autres, la planification des objectifs à atteindre doit obligatoirement suivre un certain nombre de lignes directrices générales. Les étudiants les plus susceptibles de venir au Canada sont ceux qui :

- ♦ ont connu le Canada par la filière de l'immigration, en ont entendu parler à maintes reprises par d'anciens étudiants ou dans le cadre de leur participation à des organisations ou à des événements mondiaux tels que l'Accord de libre-échange nord-américain, les Olympiques, des concerts et des films ;
- ♦ disposent de moyens de transport pour se rendre au Canada tels que des vols sans escale ou des vols qui ne les obligent pas à transiter par les États-Unis ;
- ♦ appartiennent à une classe moyenne en expansion et à la classe moyenne supérieure, ce qui signifie qu'ils ont les moyens de s'offrir des études postsecondaires à l'étranger ;
- ♦ ont accès à une ambassade canadienne ou à un centre d'éducation canadien qui peut les soutenir dans leur projet d'études à l'étranger ;
- ♦ peuvent se procurer facilement des visas de sortie et apporter des devises de leur pays d'origine.

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



Une étude récente ( Lawrence, 1997 ) sur la manière dont les étudiants de 10 pays asiatiques ont choisi un lieu d'étude à l'étranger révèle que le critère premier était, dans tous les cas, le pays lui-même. Cette constatation confirme qu'il est important de présenter le Canada comme un pays accueillant pour les étudiants étrangers en général, avant même de décrire les particularités de chacun des établissements d'enseignement supérieur qu'on y trouve. Les étudiants qui ont choisi l'Amérique du Nord indiquent que c'est la réputation de l'établissement d'enseignement et un programme d'études précis qui ont influencé leur choix, tandis que les étudiants qui se rendent en Australie et au Royaume-Uni déclarent qu'ils étaient à la recherche d'une expérience leur permettant d'élargir leurs horizons. Pour utiliser à bon escient les ressources servant à attirer des étudiants au Canada, il faudrait pousser beaucoup plus loin la recherche sur la façon dont ceux-ci prennent leur décision.

### Supprimer les obstacles

Lorsque le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international ( MAECI ) a décidé de s'intéresser au recrutement d'étudiants étrangers, il a attiré l'attention sur les problèmes d'immigration auxquels étaient confrontés les responsables de ce recrutement et les étudiants eux-mêmes. Des comités consultatifs plus actifs regroupent à

#### Encadré 2

#### **Le recrutement d'étudiants étrangers : les universités s'interrogent**

À l'instar de nombreux pays, le Canada recrute des étudiants à l'étranger par le truchement du réseau des centres d'éducation canadiens ( CEC ). Si l'objectif de recruter davantage d'étudiants étrangers recueille un large consensus parmi les universités canadiennes, la manière de le faire soulève en revanche de nombreuses questions. Ainsi, pourquoi les universités devraient-elles payer des frais d'adhésion aux CEC, lesquels profitent souvent de locaux dans les ambassades canadiennes, alors que les services culturels de ces mêmes ambassades diffusaient auparavant gratuitement l'information sur les universités ? Certaines activités des CEC, telle la réalisation de foires, ne font-elles pas double emploi avec les activités d'organismes provinciaux ou d'autres regroupements universitaires ? Jusqu'à quel point les CEC ne sont-ils pas en concurrence avec leurs propres membres lorsqu'ils s'installent dans des pays où certaines universités étaient auparavant fort actives ? Comment évaluer l'impact de ce réseau sur le nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers dans les universités canadiennes, sachant qu'il est difficile de déterminer les facteurs ayant influencé la décision d'un étudiant ? Bref, en tenant compte des coûts élevés à payer par les universités et des résultats difficilement mesurables, n'en vient-on pas à se demander si ce qui est bon pour les CEC l'est aussi pour les universités et s'il n'existerait pas une stratégie plus efficace pour les universités et le Canada que celle des CEC ?



Une étude récente ( Lawrence, 1997 ) sur la manière dont les étudiants de 10 pays asiatiques ont choisi un lieu d'étude à l'étranger révèle que le critère premier était, dans tous les cas, le pays lui-même. Cette constatation confirme qu'il est important de présenter le Canada comme un pays accueillant pour les étudiants étrangers en général, avant même de décrire les particularités de chacun des établissements d'enseignement supérieur qu'on y trouve. Les étudiants qui ont choisi l'Amérique du Nord indiquent que c'est la réputation de l'établissement d'enseignement et un programme d'études précis qui ont influencé leur choix, tandis que les étudiants qui se rendent en Australie et au Royaume-Uni déclarent qu'ils étaient à la recherche d'une expérience leur permettant d'élargir leurs horizons. Pour utiliser à bon escient les ressources servant à attirer des étudiants au Canada, il faudrait pousser beaucoup plus loin la recherche sur la façon dont ceux-ci prennent leur décision.

### Supprimer les obstacles

Lorsque le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international ( MAECI ) a décidé de s'intéresser au recrutement d'étudiants étrangers, il a attiré l'attention sur les problèmes d'immigration auxquels étaient confrontés les responsables de ce recrutement et les étudiants eux-mêmes. Des comités consultatifs plus actifs regroupent à

#### Encadré 2

#### Le recrutement d'étudiants étrangers : les universités s'interrogent

À l'instar de nombreux pays, le Canada recrute des étudiants à l'étranger par le truchement du réseau des centres d'éducation canadiens ( CEC ). Si l'objectif de recruter davantage d'étudiants étrangers rebouffe un large consensus parmi les universités canadiennes, la manière de le faire soulève en revanche de nombreuses questions. Ainsi, pourquoi les universités devraient-elles payer des frais d'adhésion aux CEC, lesquels profitent souvent de locaux dans les ambassades canadiennes, alors que les services culturels de ces mêmes ambassades diffusaient auparavant gratuitement l'information sur les universités ? Certaines activités des CEC, telle la réalisation de foires, ne font-elles pas double emploi avec les activités d'organismes provinciaux ou d'autres regroupements universitaires ? Jusqu'à quel point les CEC ne sont-ils pas en concurrence avec leurs propres membres lorsqu'ils s'installent dans des pays où certaines universités étaient auparavant fort actives ? Comment évaluer l'impact de ce réseau sur le nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers dans les universités canadiennes, sachant qu'il est difficile de déterminer les facteurs ayant influencé la décision d'un étudiant ? Bref, en tenant compte des coûts élevés à payer par les universités et des résultats difficilement mesurables, n'en vient-on pas à se demander si ce qui est bon pour les CEC l'est aussi pour les universités et si l'alternatif, par une stratégie plus efficace pour les universités et le Canada que celle des CEC ?


la même table des représentants des gouvernements et des universités qui, ensemble, tentent d'accélérer le traitement des demandes de visas. Visiblement, la création des centres d'éducation canadiens vise à soulager le personnel des ambassades et, à certains endroits, ces centres se révèlent des partenaires très efficaces. Cependant, certaines des procédures qui ralentissent la délivrance de visas aux étudiants n'ont pas grand-chose à voir avec les centres d'éducation canadiens.

Il faut réévaluer les procédures concernant le traitement des certificats de santé, des demandes de renouvellement et de modifications de visas, de même que les possibilités d'emploi pour les étudiants étrangers et l'obligation qui leur est faite d'avoir en leur possession tous les fonds dont ils auront besoin pour leur programme d'études au complet. Des règlements ridicules, notamment celui qui oblige à indiquer, sur la demande de visa, tous les renseignements relatifs au lieu de résidence, doivent être modifiés afin de tenir compte de la réalité du milieu universitaire où les places en résidence ne sont parfois attribuées que quelques jours avant le début de la session.

### **Les procédures d'admission**

Les spécialistes en admission d'étudiants étrangers ont fait d'énormes progrès en ce qui a trait au classement et à l'évaluation des structures pédagogiques et des établissements d'enseignement supérieur dans le monde, ce qui, fondamentalement, devrait faciliter grandement l'évaluation des unités de valeur. Dans les années à venir, les étudiants étrangers devraient pouvoir s'inscrire en ligne, ce qui signifie que leurs demandes seront traitées et approuvées plus rapidement, même si les systèmes actuels seront maintenus à l'intention de ceux qui n'ont pas accès à la technologie. Là encore, une enquête approfondie sur les conditions qui prévalent dans le pays d'origine du candidat devrait permettre de déterminer quelles procédures doivent être personnalisées pour rendre le recrutement efficace. Les universités du Canada qui n'utilisent pas le système des semestres et font toujours débiter les cours en septembre limitent parfois leurs chances de recruter des étudiants dans les régions du monde où le calendrier annuel diffère de celui du Canada, comme c'est le cas dans l'hémisphère Sud. L'Université de Calgary a récemment décidé de permettre aux étudiants étrangers de commencer leurs études en janvier ou en avril parce que, autrement, les délais de traitement des demandes de visas retardent les étudiants d'une année entière.

## Les programmes de formation linguistique et de transition



166

L'évaluation des aptitudes linguistiques demeure une source de complications. Malgré l'avis explicite de l'Educational Testing Service, qui a élaboré le Test TOEFL (ETS, 1994-1995), les résultats obtenus à ce test (ou un à un autre test d'anglais) ont souvent été utilisés comme un outil de sélection dans les universités canadiennes. Les procédures d'admission comportent l'obligation de produire des relevés de notes et d'autres documents, mais les résultats obtenus aux tests d'aptitudes linguistiques servent souvent de premier outil d'élimination avant de pousser plus loin l'étude du dossier. De nombreuses études ont démontré que le Test TOEFL n'était pas un bon prédicteur de la réussite scolaire (Hughey et Hinson, 1993), mais les critères d'admission de nombreux établissements d'enseignement supérieur n'ont pas changé pour autant. Certaines facultés auraient décidé de rehausser la note de passage au Test TOEFL après avoir accueilli des étudiants qui avaient obtenu de bons résultats (entre 550 et 600) mais étaient pourtant incapables de communiquer oralement. Dans bon nombre d'établissements, on ne semble pas avoir bien compris que les tests d'aptitudes linguistiques les plus couramment utilisés ne mesurent que la maîtrise passive de la langue sans tenir compte des aptitudes plus actives (parler et écouter) qui sont tout aussi essentielles à la réussite des étudiants.

Concernant les étudiants qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue, l'université peut réagir de deux façons. La première réaction, celle qui consiste à refuser de les admettre, devient moins fréquente. L'autre, qui consiste à évaluer les résultats scolaires de l'étudiant en faisant abstraction de ses aptitudes linguistiques et à lui offrir ou à lui suggérer des mesures de rattrapage, fait essentiellement partie de toute démarche fructueuse pour attirer des étudiants étrangers sur nos campus. De plus en plus, les universités mettent au point des mécanismes « d'admission conditionnelle » ainsi que des programmes transitoires d'enseignement de l'anglais (c'est le cas, par exemple, des universités Carleton, de l'Alberta, York et Western). Plusieurs universités (notamment les universités Carleton, de la Saskatchewan, et l'Université du Québec à Montréal) offrent des crédits pour les cours de perfectionnement linguistique à l'intention des étudiants qui ne parlent pas l'une des langues officielles et les autorisent à commencer leur programme d'études tout en continuant d'améliorer leur connaissance de l'anglais ou du français.

Les Européens ont fait preuve d'une flexibilité beaucoup plus grande concernant les exigences linguistiques imposées à leurs populations étudiantes hautement mobiles (Teichler, 1996b). De

nombreux établissements d'enseignement supérieur permettent aux étudiants de suivre des cours dans leur langue maternelle même si celle-ci n'est pas la langue de leur pays d'accueil. Certains cours sont enseignés dans la langue du pays d'accueil, mais les étudiants peuvent choisir d'être évalués dans leur langue maternelle. Au Canada, l'Université d'Ottawa a offert des cours bilingues et l'évaluation dans les deux langues officielles du Canada. Quoi qu'il en soit, les universités qui ne l'ont pas encore fait devraient établir des politiques et des voies d'admission claires pour leur population de plus en plus nombreuse d'étudiants étrangers qui ne maîtrisent pas l'une des langues officielles ( et d'étudiants canadiens pour qui l'anglais est une langue seconde ).

Dans la même veine que les programmes de préparation linguistique ( sans pour autant être identiques ), certains programmes s'articulent principalement autour des éléments culturels et des attentes relatives au rendement dans les universités canadiennes. Parfois offerts dans le cadre d'une initiation étendue, ces programmes devraient aborder les aspects suivants : le style d'apprentissage et la démarche pédagogique, les relations professeurs-étudiants ( par exemple, au Canada, les membres du corps professoral s'attendent à ce qu'on leur pose des questions ), la charge de travail, la discipline personnelle, les responsabilités de l'étudiant, la terminologie couramment utilisée, les attentes concernant les dates limites de remise des travaux, les responsabilités eu égard au travail par équipe, les formules retenues pour l'examen de mi-semester et l'examen final ainsi que leur déroulement, et l'initiation à la culture, à l'histoire, à la structure sociale et aux politiques du Canada. Qu'ils soient soumis à des droits d'admission ( comme le University Readiness Program qu'offre l'Université de la Colombie-Britannique ), qu'ils permettent d'obtenir des crédits ( par exemple, le Study Skills Course du Collège Capilano ), ou qu'ils fassent partie d'un programme d'initiation à l'intention des étudiants étrangers, ces programmes réduisent la fréquence des malentendus entre les professeurs d'université et les étudiants étrangers, et facilitent l'intégration de même que la réussite de ces derniers.

## **Les conséquences favorables de l'internationalisation pour tous les étudiants**

La présence d'un plus grand nombre d'étudiants étrangers sur les campus a des répercussions concrètes sur ce que nous enseignons et sur nos méthodes d'enseignement, même à court terme. Cependant, il n'est pas demandé aux professeurs des universités canadiennes de



modifier leur approche pédagogique uniquement pour répondre aux besoins des étudiants étrangers — dans tous les groupes d'étudiants, la culture nationale est manifestement l'élément qui influence le plus les différences dans le mode d'apprentissage.

### L'aspect pédagogique

Dans l'ensemble du Canada, de nombreux établissements d'enseignement supérieur augmentent le nombre d'étudiants non canadiens dans leurs classes ; pourtant, de manière générale, les cours et les discussions en classe continuent de se dérouler selon le modèle anglo-américain. L'absence de réactions des étudiants aux blagues connues, leur silence pendant les discussions en classe et leur réticence à participer à des projets en équipes suffiront peut-être à inciter les professeurs d'université à envisager le recours à de nouvelles approches. Les étudiants qui ont grandi en Amérique du Nord apprécient un enseignement teinté d'humour, ils aiment avoir l'occasion d'exprimer leurs propres idées et considèrent leur professeur comme un guide et un animateur ( Flowerdew et Miller, 1995 ). Les comportements qui vont de pair avec ces modèles peuvent être très offensants pour les étudiants des autres cultures. Le Canada n'a pas vraiment de tradition en ce qui concerne la formation en pédagogie des professeurs des universités et des collèges ; il ne fait pourtant aucun doute que l'enseignement à des groupes multiculturels ne pourra porter fruit que si certains ajustements sont apportés aux approches pédagogiques qui, par ailleurs, donnent de bons résultats dans le contexte de la culture canadienne.

Les professeurs doivent mettre au point de nouvelles méthodes pédagogiques afin de stimuler la participation des étudiants appartenant à des cultures pour lesquelles il est inacceptable de demander de l'aide. Les étudiants dont la culture valorise la mémorisation intégrale ne peuvent instantanément développer leur esprit critique, et ceux qui ont l'habitude de demeurer silencieux en classe ne peuvent soudainement prendre plaisir aux discussions et aux jeux de rôles. Ils doivent être encouragés à adopter des comportements plus interactifs, d'autant plus que c'est seulement s'ils participent davantage que leurs confrères canadiens pourront tirer profit de l'internationalisation :

Lorsque je suis arrivé au Canada, j'étais très embarrassé si un professeur m'adressait la parole en classe. Aujourd'hui, au Japon, nos professeurs trouvent que nous prenons beaucoup de place et disent que c'est le résultat de notre séjour à l'Université de la Colombie-Britannique !

Un participant japonais au programme d'échange  
entre l'Université de Ritsumeikan et l'Université  
de la Colombie-Britannique, 1996-1997

Nous devons, dans la mesure du possible, adapter nos méthodes pédagogiques aux clientèles ou, mieux encore, mettre au point des approches différentes de la même matière, ce qui laisse un choix aux étudiants. Bien entendu, il y a, au Canada, d'excellents professeurs qui le font déjà, mais il faut que cela devienne plus systématique. Dans le domaine de l'enseignement, les innovations et les ajustements proposés pour tenir compte de la plus grande diversité de la population étudiante peuvent aussi profiter aux étudiants canadiens qui découvriront, chemin faisant, un mode d'apprentissage mieux adapté à leurs besoins. Les changements suggérés sont souvent de petits changements, une question de nuance, mais ils sont cumulatifs et peuvent avoir une incidence très positive sur l'apprentissage des étudiants, quel que soit leur bagage antérieur.

### **Proposer des perspectives internationales tout au long du programme d'études**

L'intégration de perspectives interculturelles dans toutes les matières enseignées mérite davantage d'attention. Les étudiants étrangers dans les classes doivent donc être vus comme une ressource dans la mesure où ils forcent le professeur à fournir des points de référence multiples pour la matière à l'étude. Une telle approche va de soi lorsque les cours et les discussions portent sur des études de cas internationaux ou sur des textes littéraires, mais les professeurs devront aussi s'efforcer de saisir des occasions moins évidentes. Par exemple, les étudiants en foresterie devraient-ils toujours être initiés aux pratiques qui tiennent compte des conditions du milieu canadien ou le programme de base devrait-il comporter aussi l'étude de certaines techniques forestières comparatives ? Ce petit changement de point de vue dans un cours peut indiquer que toute la matière enseignée est liée à un contexte géographique particulier et que les étudiants diplômés auront beaucoup à apprendre lorsqu'ils se rendront dans de nouveaux milieux.

Dans tous les cours, les étudiants étrangers constituent une ressource non exploitée en vue de l'internationalisation. L'une des méthodes les plus banales pour accroître leur influence éventuelle consiste à renseigner les professeurs et les principaux tuteurs sur le rôle que ces étudiants jouent dans leurs classes. En sollicitant les points de vue de ces étudiants, les membres du corps professoral introduisent une information nouvelle dans la classe et signalent aux autres étudiants la richesse de ces différentes perspectives. Compte tenu du caractère multiculturel de la société canadienne, de nombreux étudiants canadiens peuvent aussi faire des contributions en ce sens. Les sujets de certains cours ne se prêtent peut-être pas à

l'emploi d'une telle méthode. Pourtant, si les professeurs sont motivés, des variantes de cette approche peuvent être mises au point pour toutes les formes de démarches pédagogiques :

Je n'en revenais pas. Nous discussions, dans un cours de gestion stratégique, d'un cas qui avait trait à l'Union européenne. Le professeur savait que j'étais allé en Belgique, mais a même refusé de me donner la parole pendant la discussion. J'en savais plus que lui sur le sujet. C'est peut-être pour ça qu'il ne m'a rien demandé.

Un participant à un programme d'échange  
à Louvain-La-Neuve, 1993-1994

Si possible, les membres du corps professoral doivent aussi faire appel aux étudiants canadiens qui ont vécu une expérience internationale parrainée par leur université. Ces étudiants ont une influence plus marquée encore parce qu'ils se réinscrivent dans les classes supérieures, qui sont habituellement moins nombreuses et favorisent davantage les échanges, et sont familiers avec la culture de la classe participative ( en fait, certaines écoles font de la participation fréquente en classe un critère de sélection ). Ils sont très désireux de partager ce qu'ils ont appris et choisissent d'intervenir sur des questions qui ont trait principalement à la culture de leur pays d'origine — dans le cas présent, le Canada.

Les bénéfices pour les étudiants canadiens qui n'ont pas la chance d'étudier ou de travailler à l'étranger seront d'autant plus grands que l'on cherchera à accroître l'influence que peut avoir une population étudiante très diversifiée. Une influence directe peut être exercée dans le milieu d'enseignement officiel qu'est celui de la classe, mais cette influence peut être beaucoup plus grande encore si l'on multiplie les interactions sociales entre étudiants canadiens et étrangers. On a tort de présumer que des relations sociales s'établissent très spontanément entre ces deux groupes. Là encore, certaines mesures incitatives s'imposent pour encourager les Canadiens à vaincre leur timidité. Voici quelques exemples des moyens qui peuvent être utilisés pour atteindre cet objectif :


- ♦ Créer, à l'intérieur de l'association étudiante ou du sénat de l'université, des postes réservés à des personnes qui font valoir les besoins des étudiants étrangers et qui sont responsables d'organiser des activités à caractère social ;
- ♦ Exiger des Canadiens qui désirent participer à des programmes d'échange d'étudiants ou d'enseignement coopératif qu'ils aient déjà pris part à des activités d'accueil d'étudiants étrangers ou à d'autres activités internationales, à titre bénévole ;

- ♦ Mettre en place un système de reconnaissance pour les Canadiens qui se distinguent par leur accueil des étudiants étrangers ; leur contribution pourrait, par exemple, être soulignée à l'occasion d'un événement social dont l'hôte serait le recteur ou le doyen.

## **Conclusion**

Qu'ils viennent au Canada pour un semestre ou pour suivre un programme d'études complet, les étudiants étrangers ont besoin des mêmes services, et ces services devraient être perçus comme faisant partie intégrante de la stratégie d'internationalisation de l'université. Les programmes d'échange permettent aux étudiants canadiens d'aller étudier dans des établissements d'enseignement supérieur et des parties du monde auxquels ils n'auraient pas eu accès autrement. La création de partenariats entre universités peut aider à résoudre les problèmes liés aux frais de scolarité élevés, aux exigences linguistiques d'admission ou à la réglementation politique. Ainsi, au lieu de payer des frais de scolarité de 9 000 livres sterling à la London Business School, les participants de l'Université McGill au programme d'échange d'étudiants payent les droits habituels à leur université avant d'aller étudier à la London Business School ( en 1999, 0,612 livre sterling équivalait à un dollar américain ). Les participants à un programme d'échange d'étudiants sont autorisés à se rendre en Italie, au Mexique ou à d'autres endroits sans devoir passer les tests de langue habituels. Ils ont toutefois la responsabilité de comprendre suffisamment les cours pour réussir leur session.

Les programmes d'échange amènent au Canada des étudiants étrangers qui, autrement, ne seraient pas venus. En Allemagne, les étudiants ne paient aucun droit de scolarité et bénéficient également d'un système national d'aide financière à la mobilité internationale. La plupart ne sont tout simplement pas intéressés à payer des frais de scolarité élevés à l'étranger alors que les programmes de formation universitaire sont subventionnés chez eux ; pourtant, les étudiants allemands qui participent à des programmes d'échange sont une grande richesse pour les universités canadiennes. Un choix stratégique de partenaires peut contribuer à maintenir un équilibre ethnique à l'intérieur du groupe que forment les étudiants étrangers et faire du Canada une destination de plus en plus recherchée par les étudiants des autres pays.



Il y a eu, au cours de la dernière décennie, une forte augmentation des activités internationales à l'intention des étudiants. Dans les universités plus lentes à réagir, les étudiants ont eux-mêmes mis sur pied des programmes, notamment des voyages d'études en Chine et en Amérique latine, des stages et des projets de groupe outre-mer. Certains repèrent des organisations qui acceptent de les envoyer travailler à l'étranger, ce qui leur permet d'acquérir l'expérience dont ils auront besoin plus tard ; cependant, la proportion d'étudiants qui profitent de telles possibilités demeure faible. Il y a toujours eu sur les campus des étudiants audacieux qui ont besoin de peu d'encouragement pour se lancer dans de nouvelles aventures et élargir leurs horizons. Toutefois, la plupart des jeunes Canadiens ne sont pas aussi hardis. Une enquête réalisée en mars 1998 auprès des étudiants de premier cycle d'une importante faculté d'administration des affaires, dans laquelle des programmes d'échange d'étudiants fonctionnaient très bien depuis plus de 10 ans, a révélé que 75 p. 100 des étudiants jugeaient souhaitable que les programmes d'études à l'étranger fassent partie du programme de baccalauréat, mais que moins du tiers d'entre eux avaient l'intention de poser leur candidature à de tels programmes ( Stanbury, 1998 ). La simple possibilité d'aller étudier à l'étranger ne suffit manifestement pas. Nous devons convaincre les autres qu'ils doivent, eux aussi, acquérir des compétences internationales et leur offrir davantage de moyens d'atteindre un tel objectif.

Les étudiants qui reviennent d'un séjour dans un autre pays peuvent contribuer grandement à l'internationalisation des campus. Ayant été immergés pendant quelque temps dans une autre culture, ils sont capables de reconnaître les différences qui sont importantes pour la formation des autres étudiants canadiens qui choisissent de ne pas voyager, mais qui ont tout de même besoin d'enrichir leur connaissance des autres pays. Pour que nos programmes aient un plus grand impact dans le milieu universitaire, nous devons en assurer la coordination, d'une part, et, à l'échelon de l'université elle-même, entre les différents niveaux d'études, d'autre part. La présence d'étudiants étrangers ne peut avoir d'influence sur la majorité des étudiants canadiens sédentaires que dans les universités qui acceptent d'investir dans des activités sociales et scolaires, qui multiplient les rencontres entre étudiants de toutes nationalités et leur offrent une tribune pour parler de leurs expériences internationales.

L'appui des gouvernements fédéral et provinciaux est très important pour donner à l'étranger une meilleure image de l'enseignement canadien, mais nous avons également besoin d'un effort concerté de relations publiques afin de rappeler à la population canadienne tous

les avantages que nous tirons de la présence d'étudiants étrangers sur nos campus. Tout comme les décideurs universitaires ont besoin de plus d'informations de sources nationales sur les nouvelles possibilités de recruter des étudiants étrangers, le gouvernement se doit d'engager un dialogue plus ouvert avec le milieu de l'enseignement de telle sorte que notre discours ne soit pas trop éloigné de ce que nous pouvons raisonnablement offrir. À l'échelon macroéconomique, nous devons prendre les mesures suivantes :

- ♦ Élaborer un plan coordonné afin de rehausser l'image du Canada à titre de destination pour les étudiants étrangers ;
- ♦ Fixer des objectifs mesurables en ce qui concerne le nombre d'étudiants étrangers qui viennent au Canada ;
- ♦ Prendre de meilleures décisions en matière d'investissements en évaluant les répercussions de différentes initiatives de marketing telles que les salons de l'éducation, les documents écrits et les liens sur le Web ;
- ♦ Coordonner notre couverture des grands événements du secteur de l'éducation afin que les coûts puissent être partagés entre les différents intervenants ;
- ♦ Contribuer à la recherche de possibilités d'emplois dans les autres pays pour les Canadiens et au Canada pour les étrangers ;
- ♦ Consolider les mécanismes de communication entre praticiens et législateurs afin de modifier la réglementation qui empêche la venue au Canada d'étudiants à temps plein et des participants aux programmes d'échange ;
- ♦ Adopter des normes nationales concernant la prestation de services aux étudiants étrangers et les pratiques d'éthique ;
- ♦ Mettre au point un mécanisme de transfert des crédits universitaires entre le Canada et les autres pays afin de réduire le fardeau administratif des programmes d'échange d'étudiants et faire en sorte que les Canadiens puissent se prévaloir d'un tel mécanisme.

Mais somme toute, quelle que soit la nature des initiatives mises en avant par le MAECI, quelle que soit la compétence avec laquelle les centres d'éducation canadiens feront la promotion du Canada, et même si les provinces sont bien organisées, notre réussite dépendra surtout des expériences que vivront les étudiants sur les campus.

Pour l'instant, le dollar canadien nous permet d'offrir des prix qui incitent les étudiants étrangers à choisir le Canada. À court terme, cette stratégie est acceptable puisqu'elle donne aux étudiants une bonne raison « d'essayer nos produits » au lieu d'opter pour une destination plus familière telle que le Royaume-Uni ou les États-Unis. À long terme, nous ne voulons certainement pas que notre réputation internationale se limite à celle d'un pays où les études universitaires coûtent le moins cher. Pour accroître véritablement la qualité de nos services aux étudiants étrangers, il nous faudra atteindre un certain niveau de compétence et de générosité interculturelles, ce qui nécessitera des activités de formation, une réaffectation des ressources, et la participation de toute la communauté universitaire allant des concessionnaires alimentaires, aux professeurs, aux commis aux renseignements, aux membres de la direction, au personnel préposé au logement et aux organisateurs étudiants. C'est souvent ce qu'en disent les autres qui incite les étudiants étrangers à choisir le pays où ils poursuivront leurs études ( Lawrence, 1997 ). La satisfaction de nos anciens étudiants est notre principal outil de promotion.

Les universités et les collèges dans lesquels les administrateurs et les professeurs comprennent la véritable signification de l'internationalisation sont ceux qui invitent activement les étudiants des autres cultures et considèrent la diversité dans leurs classes comme une richesse à respecter. Ils veillent à ce que les recettes soient réinvesties dans l'amélioration des programmes et des services. Ils mettent sur pied des systèmes d'incitation qui encouragent les membres du corps professoral à inclure des perspectives interculturelles dans leur enseignement. Tous les établissements d'enseignement supérieur peuvent parler d'internationalisation dans leur énoncé de mission et signer quelques ententes. Mais ceux qui ouvrent la voie en ce domaine prennent des mesures pour modifier en profondeur, et non seulement en surface, les habitudes des professeurs, pour inciter leur personnel à faire preuve de générosité à l'endroit des étudiants venus d'ailleurs, et pour convaincre leurs étudiants de l'importance de l'ouverture aux autres cultures dans leur carrière et dans leur développement personnel.



# Nouvelles formes de coopération internationale

*Fernand Caron et Jacques Tousignant*

Le présent chapitre traite des relations internationales des universités canadiennes et, plus précisément, de l'évolution probable de ces relations au cours des prochaines années. Notre analyse reposera sur un certain nombre de modèles de relations internationales, qui sont utilisés dans les universités : certains, parce qu'ils sont nouveaux et qu'ils méritent d'être examinés étant donné les perspectives intéressantes qu'ils laissent entrevoir pour l'avenir ; d'autres, parce que bien qu'ils soient conventionnels, les universités les considèrent comme importants. Dans ce chapitre, nous tenterons de définir les divers types de coopération qui vont le plus vraisemblablement façonner l'avenir de nos universités et d'éclairer la manière qui aidera celles-ci à accomplir leur mission fondamentale en matière d'éducation, de recherche et de service.

D'autres chapitres du présent ouvrage indiquent les voies particulières que la coopération internationale empruntera très probablement bientôt, telle la prestation de programmes d'études à l'étranger

---

Note : Au départ, nous aimerions préciser que nous avons trouvé fort utile la documentation que l'Association des universités et collèges du Canada a bien gentiment accepté de mettre à notre disposition. Cette documentation a été un complément essentiel à l'information que nous avions déjà.



( chapitres 5 et 6 ) et de télé-enseignement ( chapitres 6 et 8 ) ainsi que le recours aux nouvelles technologies ( chapitre 8 ). Ici, nous considérons dans son ensemble l'évolution probable de la coopération universitaire à l'échelle internationale.

## **Certaines des caractéristiques actuelles et nouvelles du modèle de coopération internationale utilisé dans les universités canadiennes**

Les activités universitaires à l'échelle internationale sont caractérisées, comme nous l'avons vu, par trois facteurs : un grand nombre d'activités, une coopération plus institutionnalisée et des activités mieux structurées en matière de recherche et d'éducation sur le plan international.

### **Un grand nombre d'activités internationales**

Les gens du milieu universitaire sont les premiers à admettre leur étonnement en ce qui concerne les nouvelles initiatives qui prennent forme continuellement en matière de coopération internationale. Dans le domaine de la mobilité des étudiants, plus particulièrement, on note une diversité de modèles que les établissements continuent d'adapter, selon la discipline, le niveau d'études, l'importance accordée par l'établissement aux liens internationaux et l'auto-financement complet des projets. Prenons, par exemple, les diverses formules conçues dans de nombreuses universités pour donner un caractère plus international aux programmes de M.B.A. et des sciences de la gestion de premier cycle.

Cette grande diversité peut s'expliquer par le fait qu'il n'existe pas au Canada de vastes programmes publics de coopération, à l'instar de ceux des universités de l'Union européenne, qui pourraient canaliser une partie importante de la coopération internationale. Cette diversité reflète aussi probablement un manque de planification institutionnelle, essentielle au développement des relations internationales et au financement de celles-ci dans bon nombre d'établissements universitaires. En fait, les membres de la communauté universitaire ont souvent été forcés d'agir sans soutien évident de la part des institutions. Ils sont donc habitués à travailler avec tout partenaire jugé approprié, de la manière qu'ils estiment être la plus efficace et dans les endroits qui conviennent le mieux à leurs intérêts. En outre, l'absence de tout programme public important, ainsi que l'échec répété des institutions elles-mêmes à assumer leur responsabilité, aboutit à ce que l'aide financière prévue pour les relations

internationales est souvent modeste. Cela rend difficile la conception de projets à grande échelle et tend à promouvoir la prolifération de projets à petite échelle.

L'insuffisance de programmes publics à grande portée a eu cependant des effets bénéfiques. D'abord, cette situation a longtemps obligé les plus ardents internationalistes à faire preuve d'imagination et à chercher des formules permettant la réalisation de leurs projets, d'où la gamme étonnante d'activités et la grande liberté avec laquelle les projets peuvent être adaptés aux circonstances particulières. Nous devons préserver cette créativité et cette diversité tout en nous efforçant de promouvoir des programmes publics de plus grande portée et d'une plus grande générosité.

### **Institutionnalisation accrue de la coopération internationale**

Lorsqu'on en arrive aux relations internationales, un nombre grandissant d'universités canadiennes ne se contentent plus de laisser le développement de ces relations aux seules initiatives des professeurs, des étudiants ou des administrateurs. Certaines encouragent activement les programmes de coopération et les appuient. Elles en font la planification et établissent les priorités, en fonction de la discipline, de la région et des types de partenaires désirés. Au lieu de laisser chaque secteur de l'activité internationale évoluer à son gré, elles tissent des liens entre chaque secteur afin de dégager de meilleurs rendements. Par exemple, dans de nombreux établissements, on considère qu'il ne suffit plus d'accroître le nombre des accords internationaux, d'accueillir un nombre croissant d'étudiants étrangers ou d'offrir davantage de possibilités aux étudiants d'ici pour étudier à l'étranger. On tend actuellement à s'assurer que tous ces éléments se renforcent mutuellement et qu'ils servent, par conséquent, à appuyer des objectifs institutionnels clairement définis. Ceux-ci sont essentiels à l'élargissement de la portée internationale de la recherche et à la transformation des communautés universitaires en centres réels voués à la culture et à l'éducation au niveau international et ce, pour le bénéfice de tous et non seulement pour celui d'un groupe restreint. Ce ne sont pas toutes les universités qui ont atteint cet objectif, mais on observe une telle tendance dans plus d'un établissement.

### **Activités mieux structurées en matière de recherche et d'éducation sur le plan international**

La recherche universitaire est depuis longtemps à caractère international. Elle le devient encore plus, étant donné l'ampleur des problèmes qu'elle est appelée à définir et le besoin de mettre au point

des approches multidisciplinaires pour lesquelles les technologies et les experts requis peuvent être disséminés partout dans le monde. Ce qui est nouveau, c'est le fait que les universités cherchent plus que jamais à s'assurer que ces projets de recherche de plus en plus internationaux contribueront explicitement à produire de jeunes chercheurs qui peuvent facilement s'adapter à un environnement international sous tous ses aspects.

Dans le sillage d'un mouvement bien amorcé, les universités consacrent également beaucoup d'énergie à concevoir de nouveaux champs de formation, comportant un profil international distinct, à l'intention de leurs étudiants. Ces programmes ne sont pas destinés uniquement aux étudiants de deuxième et de troisième cycle, mais aussi aux nombreux étudiants de premier cycle. Les changements les plus importants se sont probablement produits en sciences de l'administration, mais peu à peu, les domaines du génie, de l'éducation et des sciences de la santé, et en fait l'ensemble des autres disciplines, sont de plus en plus mis à contribution, parce qu'à des degrés divers toutes les professions et, finalement, tous les emplois ont une composante internationale. Il est donc plus important que jamais que tous les étudiants puissent travailler au sein d'une structure interdépendante et globale dans leur propre discipline. La prestation d'un programme éducatif comportant un volet international est devenue partie intégrante d'une formation universitaire et un élément déterminant de la qualité de celle-ci. Comme c'est le cas dans le secteur des affaires et dans le milieu gouvernemental, il est maintenant reconnu qu'il s'agit d'un volet essentiel de la mission universitaire. Désormais, cet aspect de l'éducation ne peut plus être envisagé comme un simple caprice auquel il faut céder seulement si on a le temps et les moyens de le faire.

L'internationalisation des universités, comme on en vient à appeler ce mouvement, englobe graduellement toutes les universités. Il s'agit du développement organisé, formel et institutionnel de la dimension internationale sous toutes ses formes et son intégration dans toutes les sphères de la vie universitaire, avec une participation active des administrateurs et des professeurs, ainsi que d'autres groupes au sein des établissements universitaires. Pour donner une idée de la portée de ce phénomène, au cours de l'année scolaire 1994-1995 seulement, soit la période couverte par le dernier rapport de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC, 1995c), plus de 15 universités canadiennes sur 89 ont adopté des politiques officielles en matière d'internationalisation, en plus de celles qui avaient déjà mis en place ce genre de politiques. Combien y en aura-t-il en 1999 ?

Cet engagement officiel de la part d'un nombre croissant d'universités à l'égard du processus d'internationalisation intégral et intégré aide à expliquer bon nombre des changements qui sont survenus ou ont été apportés dans les relations internationales des universités canadiennes. Nous sommes témoins d'une prolifération de réseaux de toutes sortes à l'échelle internationale, et de plus en plus d'universités adoptent des critères qui guident leurs choix de projets dans le domaine de la collaboration scientifique et de l'aide au développement. Ces dernières poursuivront leurs efforts pour accentuer la mobilité de leurs étudiants, et s'assureront que les étudiants et les professeurs étrangers se joignent aux communautés universitaires canadiennes en nombre toujours grandissant pour aider au développement de leur caractère international.

## **Nouveaux partenaires, nouveaux partenariats**

### **Nouveaux pays partenaires et nouveaux enjeux**

Les récents changements qui ont résulté de la mondialisation généralisée des échanges internationaux, les événements importants qui sont survenus sur la scène politique au cours des dernières années et les décisions prises par les gouvernements fédéral et provinciaux se sont traduits par de nouveaux défis pour les universités canadiennes ainsi que par des occasions uniques.

Ainsi, nous observons que les pays ou les régions qui n'étaient pas auparavant considérés comme les partenaires principaux du Canada et de ses universités ont soudainement pris ou repris de l'importance. Cela est vrai pour plusieurs pays de l'Europe centrale et de l'Afrique (comme le Rwanda), le Chili, Haïti et le Mexique, ainsi que pour les pays asiatiques, tels le Viêtnam, et autres. La liste devrait sûrement s'allonger et se modifier au cours des prochaines années.

Au même moment, de nouveaux champs d'activité se sont ajoutés. Les activités de coopération dans les domaines de l'agriculture, de l'éducation, de la santé, de la foresterie et de l'hydrologie sont encore très importantes ; on trouve toutefois des projets plus récents en matière d'environnement, de développement communautaire et de promotion de la condition féminine. Au cours des dernières années, on note également une demande croissante d'une intervention universitaire massive dans les domaines du développement d'institutions démocratiques, de principes de gouvernement, de formation en droits de la personne, de droit civil et de justice, de résolution des différends et de la formation destinée au personnel de la

fonction publique. Un tout nouveau chapitre s'ouvre en matière de collaboration universitaire à l'échelle internationale.

### **L'avenir des ententes bilatérales et multilatérales**

Les universités ont toujours fait montre de beaucoup de pragmatisme dans le choix de leurs partenaires internationaux. Nous constatons actuellement une grande diversité de partenaires et de formes d'association, en plus des classiques accords bilatéraux qui sont bien connus des universités et qui ont encore leur place. La plupart de ces accords ont été conclus librement, tandis que d'autres reflètent les besoins particuliers des programmes subventionnés, telles les initiatives fédérales liées à la mobilité des étudiants dans les pays signataires de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et dans ceux de l'Union européenne (aux termes de celle-ci, il doit y avoir au moins deux universités participantes par pays). De même, des partenariats peuvent être mis en place pour la durée d'un projet (de deux à cinq ans) ou ils peuvent être établis aux fins d'objectifs dont la poursuite s'échelonne sur un nombre d'années indéfini. Finalement, ces accords peuvent être officiellement conclus ou ils peuvent simplement reposer sur la bonne foi des partenaires, comme c'est de plus en plus fréquent. Plus que jamais, tous ces modèles coexistent. Les universités, soutenues par leur expérience dans ce domaine, optent rapidement pour les formules qui conviennent le mieux à chacun de leurs projets.

Un modèle bien connu est celui de l'accord bilatéral entre deux universités, dont l'une est au Canada et l'autre, à l'étranger. Il comporte des variantes où aux deux signataires peuvent s'adjoindre un nombre limité d'autres partenaires, tant au Canada qu'à l'étranger. La formule de base a résisté au temps, et tout indique qu'elle demeurera une option fort populaire. Et puis, il existe des accords multilatéraux, ratifiés par un nombre limité et permanent de participants. Les exemples de telles ententes abondent, et les professeurs et les administrateurs des universités peuvent presque tous faire état d'ententes, peu importe la variante, auxquelles est partie leur établissement. À titre d'exemple, mentionnons le programme d'études chinoises de l'Université de la Colombie-Britannique, et une entente d'une durée de 20 ans entre cette dernière et l'Université japonaise de Ritsumeikan ; le projet de développement durable du Bali de l'Université de Waterloo, avec deux universités indonésiennes ; et bon nombre d'autres ententes.

Ces accords font généralement suite aux démarches de quelques professeurs ou administrateurs qui en font la promotion. En grande

partie, les accords comportent de multiples facettes et produisent des résultats satisfaisants sans engendrer des frais administratifs élevés. Comme les participants en viennent à très bien se connaître au fil du temps et qu'ils nouent des liens professionnels, les affaires peuvent se régler rapidement et en toute confiance. Des sous-projets sont conçus fréquemment : recherche conjointe, réunions de professeurs et de chercheurs, échanges entre étudiants et même entre professeurs, avec pour résultat que ceux-ci apprennent la langue de l'autre, influencent le choix du sujet de rapports et de thèses, etc. Il s'agit d'un excellent type d'entente qui doit être encouragé, au même titre que d'autres modèles actuels de coopération.

### **Regroupements d'universités créés dans le cadre de projets internationaux**

Les regroupements d'universités créés dans le cadre de projets internationaux, qui constituent ce que l'on appelle des réseaux une fois qu'ils ont acquis une certaine stabilité, peuvent résulter de l'initiative des divers partenaires ou des besoins de certains programmes publics de coopération. Les universités ont appris à estimer les avantages particuliers de cette forme de collaboration et cherchent à favoriser le recours accru à ces types d'arrangements. Lorsque plusieurs universités sont en cause, il est possible de prendre en charge des projets plus vastes et plus complexes, et de tirer profit des complémentarités. Il est également plus facile de cette façon d'assurer la poursuite de certains projets, à moyen et à long termes ( en mettant sur pied un nouveau département ou en mettant en place un nouveau programme d'études ) ; cela a pour effet d'améliorer la crédibilité des projets auprès des organismes de financement.

L'un des plus intéressants regroupements de cette nature est indubitablement le Canadian Higher Education Group ( CHEG ), qui a rassemblé cinq universités ontariennes et une entreprise privée pour la réalisation de certains projets internationaux. Le Commonwealth Universities Study Abroad Consortium, composé de neuf universités canadiennes et de 35 institutions étrangères, est un autre exemple de ce type d'association spontanée, à l'instar de l'Organisation universitaire Interaméricaine ( OUI ), qui est un regroupement important de plus de 350 établissements d'enseignement supérieur provenant de l'hémisphère occidental.

De même, un certain nombre de regroupements plus ou moins temporaires et informels ont résulté de la participation universitaire à des programmes publics internationaux. Ces partenariats, perçus d'abord comme une contrainte, en particulier par les universités

francophones qui ont eu souvent à composer avec des partenaires anglophones, semblent à l'heure actuelle très populaires auprès des universités, à un point tel que le nombre de partenaires participant à un projet excède fréquemment les stricts besoins du programme. Le Programme canadien de mobilité nord-américaine en éducation supérieure exige qu'au moins six établissements d'enseignement supérieur ( deux dans chaque pays partenaire ) forment un consortium pour collaborer à un projet donné. En pratique, on dépasse souvent ce nombre.

De même, le Programme de coopération scientifique et technique entre l'Union européenne et le Canada lance des invitations officielles aux membres des consortiums constitués en vertu du programme afin que ceux-ci acceptent d'autres établissements comme membres associés. On constate, en effet, que cette situation se produit fréquemment : dans certains projets, nous voyons s'associer jusqu'à trois, quatre et, dans un cas, sept universités canadiennes. Le programme Partenariats universitaires en coopération et développement de l'Agence canadienne de développement international ( ACDI ) conduit également à la création d'importants réseaux d'établissements, souvent dans plusieurs pays. Mentionnons, par exemple, le Groupe interuniversitaire de Montréal, composé de professeurs distingués de quatre universités montréalaises, chapeauté par l'Institut national de la recherche scientifique, une composante de l'Université du Québec. Ce groupe agit également dans le cadre de l'ACDI, et exécute des projets de développement urbain en Amérique centrale et dans les Caraïbes avec des partenaires telles la Latin American Faculty of Social Sciences et plusieurs universités de la région. D'ici la fin de ce programme d'étroite collaboration, d'une durée de 10 ans, on notera de profonds changements chez tous les partenaires. Outre ces associations, un grand nombre de réseaux internationaux, créés récemment ou depuis plus longtemps, se consacrent à la recherche, comme le Coastal Resources Research Network, qui comprend des chercheurs provenant de 90 pays.

#### **Diversité croissante de partenaires : partenariats universités-entreprises**

Les partenaires se sont diversifiés, tout comme les objectifs sous-jacents aux partenariats. Il s'agit d'une évolution que nous pouvons percevoir comme irréversible. Il est plus probable actuellement que par le passé que les universités travaillent non seulement avec d'autres universités, mais également avec des collègues ( comme les collègues communautaires et les cégeps [ collègues d'enseignement général et professionnel ] au Québec ) ; les gouvernements et les ministères



canadiens et étrangers ; des organismes publics et privés, tels l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ( UNESCO ), la Banque mondiale, la Banque interaméricaine de développement, les organisations non gouvernementales ( ONG ) ; et des entreprises privées. La nature du projet détermine les partenaires recherchés par les universités.

Les projets de coopération comportent souvent un certain nombre d'aspects, y compris la mise en valeur des ressources humaines. Par conséquent, il est maintenant commun de trouver, parmi les partenaires associés à un projet, des entreprises privées qui travaillent côte à côte avec les universités et les collèges. Deux exemples illustrent cette tendance. Le Ryerson Training Program est un consortium d'universités canadiennes, de collèges et d'entreprises privées qui participent au Brésil à des projets visant la réduction de la pollution et la gestion des déchets industriels. Les partenaires se répartissent les responsabilités en ce qui concerne plusieurs aspects interdépendants : la formation des ressources humaines, la vente de matériel et les services techniques aux entreprises brésiliennes, et même des projets de recherche conjoints entre les universités canadiennes et brésiliennes. Signalons également le projet de l'Université McGill en Chine, dans le cadre duquel l'université travaille en collaboration avec la Banque Royale du Canada, la compagnie Great West Life et des partenaires chinois pour former des gestionnaires dans le secteur bancaire et dans celui des assurances, et de ce fait développer le secteur des services financiers en Chine. Il existe beaucoup d'autres exemples de partenariats de ce genre.

Des ententes de collaboration entre les universités et les entreprises deviennent plus fréquentes, et cette tendance devrait probablement se poursuivre. Les motifs sous-jacents de ces ententes sont nombreux : par exemple, il devient pratique courante pour les universités de demander aux entreprises d'accepter des stagiaires étudiants, ici ou à l'étranger ( dans les sciences de l'administration et en ingénierie, par exemple ) ; ou encore, un partenaire ( une entreprise ou une université ) peut communiquer avec l'autre pour que celui-ci fournisse la compétence nécessaire à la résolution de problèmes ou prenne en charge un volet particulier d'un projet, selon les atouts respectifs des partenaires.

La nature de la relation entre les entreprises privées et les universités ainsi que les modèles que ces dernières utilisent se modifieront en fonction du but recherché. Toutefois, ces modèles ne sont pas tous d'une même utilité. Chacun des partenaires doit être pleinement conscient de ses intérêts et de ceux de l'autre. Ils doivent travailler



---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



ensemble pour évaluer la possibilité de poursuivre adéquatement leurs intérêts respectifs. L'université, par exemple, devra déterminer s'il est préférable de s'adonner à la recherche ou à l'enseignement ; elle devra s'assurer que, dans un cas comme dans l'autre, elle conservera la maîtrise de ses champs précis d'activité. La création d'un consortium tel le CHEG semble présenter à cet égard une approche particulièrement intéressante. Les cinq universités et l'entreprise privée qui composent ce groupe prennent part à des projets communs en tant que partenaires égaux mais distincts. En fait, le rôle de chaque partenaire et, en particulier, les activités qui doivent être exercées par l'entreprise ont fait l'objet d'une entente générale, négociée en détail entre les partenaires, et ce, bien que ceux-ci puissent l'ajuster pour qu'elle convienne à la nature des projets. À l'autre bout de l'échelle, on trouve l'entreprise privée qui s'impose à une université ou, encore, qui exerce sur celle-ci son autorité en matière de gestion de projets, dans le cadre de programmes de coopération réalisés presque entièrement par les ressources de l'université ou du collège. Les trois programmes de l'ACDI pour le renforcement institutionnel au Maghreb, à Pricat

#### Encadré 1

#### **Canadian Higher Education Group**

##### **Membres**

- ♦ Université Carleton, Université McMaster, Université de Guelph, Université de Waterloo, Université Western Ontario et Hickling Corporation

##### **Nature du programme**

- ♦ Ressources mises en commun pour la réalisation de projets de développement internationaux précis et à grande échelle — cinq universités et une entreprise privée y participent
- ♦ Résultat attendu — plus grande visibilité au niveau international, meilleure compétence en gestion internationale et dans l'approche de certains clients et des principaux bailleurs de fonds
- ♦ Partenariats de pairs non constitués en personne morale — projets choisis par le groupe, à titre de partenaire ou de partie contractante de chaque projet, tous les partenaires faisant partie du comité de gestion
- ♦ Règles internes établies conjointement à l'avance — contribution annuelle au fonds de développement ( 5 000 dollars ), recouvrement des coûts, cotisations réparties au prorata des travaux effectués, bénéfices partagés également entre les six partenaires

##### **Information**

- ♦ Courriel : [hickling@hickling.ca](mailto:hickling@hickling.ca)
- ♦ Internet : [www.cheg.edu](http://www.cheg.edu)

ensemble pour évaluer la possibilité de poursuivre adéquatement leurs intérêts respectifs. L'université, par exemple, devra déterminer s'il est préférable de s'adonner à la recherche ou à l'enseignement ; elle devra s'assurer que, dans un cas comme dans l'autre, elle conservera la maîtrise de ses champs précis d'activité. La création d'un consortium tel le CHEG semble présenter à cet égard une approche particulièrement intéressante. Les cinq universités et l'entreprise privée qui composent ce groupe prennent part à des projets communs en tant que partenaires égaux mais distincts. En fait, le rôle de chaque partenaire et, en particulier, les activités qui doivent être exercées par l'entreprise ont fait l'objet d'une entente générale, négociée en détail entre les partenaires, et ce, bien que ceux-ci puissent l'ajuster pour qu'elle convienne à la nature des projets. À l'autre bout de l'échelle, on trouve l'entreprise privée qui s'impose à une université ou, encore, qui exerce sur celle-ci son autorité en matière de gestion de projets, dans le cadre de programmes de coopération réalisés presque entièrement par les ressources de l'université ou du collège. Les trois programmes de l'ACDI pour le renforcement institutionnel au Maghreb, à Pricat

#### Encadré 1 Canadian Higher Education Group

##### Membres

- Université Carleton, Université McMaster, Université de Guelph, Université de Waterloo, Université Western Ontario et Hickling Corporation

##### Nature du programme

- Ressources mises en commun pour la réalisation de projets de développement internationaux précis et à grande échelle — cinq universités et une entreprise privée y participent.
- Résultats attendus — plus grande visibilité au niveau international, meilleure compétence en gestion internationale et dans l'approche de certains clients et des principaux bailleurs de fonds.
- Partenariats de pairs non constitués en personne morale — projets choisis par le groupe, à titre de partenaire ou de partie contractante de chaque projet, tous les partenaires faisant partie du comité de gestion.
- Règles internes établies conjointement à l'avance — contribution annuelle au fonds de développement (3 000 dollars), recouvrement des coûts, caissations réparties au prorata des travaux effectués, bénéfices partagés également entre les six partenaires.

##### Information

- Courriel : [hickling@hickling.ca](mailto:hickling@hickling.ca)
- Internet : [www.cheg.edu](http://www.cheg.edu)

( Tunisie ), à Pricam ( Maroc ) et à Prical ( Algérie ), en sont des exemples. Le recours à des modèles de ce type peut facilement provoquer des conflits parce que l'entreprise peut trop aisément s'immiscer dans des champs précis d'activité de l'université.

### Nouvelles initiatives gouvernementales

Au cours des dernières années, les gouvernements canadien et étrangers se sont employés de plus en plus à jeter la base des ententes liées à l'enseignement supérieur et à la recherche, qui constituent normalement un volet particulier des accords qui sont par-dessus tout à caractère commercial. Ces dispositions sont acceptées avec plus ou moins de conviction, selon le cas, et sans engagement financier important. Cependant, il en a résulté une prestation de cours de niveau supérieur dans le cadre de programmes visant à favoriser les échanges. On a, comme exemples évidents, les programmes relatifs à la mobilité des étudiants, créés dans le cadre de l'ALENA ; les accords avec l'Union européenne ; les ententes France-Québec ayant explicitement pour but d'intensifier les relations économiques et culturelles entre les deux régions ; et le programme ontarien de coopération avec quatre régions européennes ( Baden-Würtemberg, Rhône-Alpes, Catalogne et Lombardie ). Toutes ces ententes ont pour effet, direct ou indirect, d'intégrer de plus en plus dans les systèmes d'enseignement supérieur la composante des programmes touchant à la mobilité des étudiants.

Ce nouvel intérêt manifesté par les gouvernements fédéral et provinciaux à l'égard de l'apport des universités au niveau international constitue un pas en avant. Les gouvernements poursuivent leurs propres objectifs sur le plan politique et économique. Il n'en tient qu'aux universités de profiter des possibilités qui se présentent et, comme dans d'autres circonstances, d'agir en partenaires responsables. Cela signifie, en premier lieu, qu'il faut insister sur le respect des compétences constitutionnelles et, dans un deuxième temps, qu'il faut reconnaître la capacité particulière à chacun des partenaires de participer à la conception et à la gestion des programmes.

### Un rôle élargi pour les associations d'enseignement supérieur

Aux niveaux provincial et national, l'autre nouveauté est la création de l'association universitaire conçue pour représenter les universités lors de négociations avec les associations nationales d'autres pays, de manière à favoriser une plus grande coopération en matière de recherche et formation universitaire. Ces initiatives entraînent la

formation de liens solides à l'échelle internationale et une prise de conscience plus grande qui dépasse les frontières nationales.

En conséquence, l'AUCC est devenue le représentant reconnu des universités canadiennes auprès d'organisations mexicaines tels la National Association of Universities and Institutions of Higher Education et le National Council of Science and Technology ainsi que les organisations chiliennes telle la National Commission for Scientific and Technological Research. Au Québec, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) négocie des ententes concernant les programmes d'échange d'étudiants entre les universités québécoises et les universités et les instituts techniques en France, ainsi qu'avec d'autres pays européens et les États-Unis. En 1996, la CREPUQ a également engagé des négociations avec la Conférence des présidents d'université et la Conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs de France, en vue de conclure un accord cadre France-Québec portant sur la reconnaissance des diplômes universitaires et la validation des programmes d'études, et aussi en vue de conclure une entente sur le tutorat partagé entre les universités françaises et québécoises. L'OUI est un bon exemple d'association universitaire internationale d'envergure. On porte un intérêt grandissant à ses activités, tant au Canada qu'à l'étranger.

## **Tendances établissant des précédents dans les programmes d'études**

Heureusement, de nombreux établissements portent une attention accrue à la dimension internationale de leurs programmes d'études. On met davantage l'accent sur la création d'une composante internationale dans les programmes d'études supérieures ( p. ex., internationalisation du programme de M.B.A. ) et des éléments à caractère international sont intégrés également de manière plus systématique aux programmes de premier cycle. Les universités modifient leurs plans de cours, ajoutent des cours, créent de nouvelles options et conçoivent même de nouveaux programmes ( comme les trois nouveaux programmes de premier cycle en études internationales qu'offre maintenant l'Université de Toronto ). Il existe actuellement de nombreuses occasions permettant de s'inscrire à des semestres d'études à l'étranger ainsi qu'à des programmes d'enseignement coopératif à l'étranger au niveau du premier cycle. Ces activités sont en fait obligatoires dans certains programmes et elles se voient attribuer des crédits.

À l'heure actuelle, les professeurs et les administrateurs responsables de la gestion de ces programmes doivent négocier une série complète d'accords de coopération internationale liés à la mobilité des étudiants, aux périodes d'études à l'étranger, à la sélection et à l'intégration des étudiants étrangers et aux dispositions relatives à l'accueil des professeurs invités, des chercheurs, des étudiants inscrits à des études postuniversitaires, etc.

### **Deux initiatives menant à une double attestation**

Deux initiatives méritent une attention particulière parce qu'elles représentent les premiers efforts réalisés dans un domaine qui devrait certainement faire l'objet de nombreux accords : une formation donnée dans le cadre de deux systèmes conduisant à l'obtention de deux diplômes universitaires.

Ce qui est en cause c'est l'intégration de programmes d'études complets, offerts par des établissements d'enseignement de différents pays, dans un seul plan ou programme d'études. Ces programmes peuvent être de premier cycle ou de cycles supérieurs. Les étudiants qui y sont inscrits bénéficient de l'attestation de deux programmes d'études originaux. Pendant leurs études, ils reçoivent une bonne dose d'immersion au sein de la société et de la culture du pays partenaire. Les universités canadiennes ne font que commencer à adopter cette approche. Les universités européennes ont une longueur d'avance sur nous à cet égard, grâce à l'expérience qu'elles ont acquises dans le cadre du Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (ERASMUS), maintenant intégré au programme SOCRATES. Ce programme modifie et enrichit les programmes d'études pour tenir compte de ce genre d'initiative.

Au Québec, tout comme dans le reste du Canada, plusieurs projets de cette nature sont à l'étude. Il semble toutefois qu'un seul soit actif, soit le Programme de formation internationale bidualmante en génie de la production automatisée. Depuis 1994, ce programme a été offert conjointement par l'École de technologie supérieure (ETS) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et la Fondation EPF (École d'Ingénieurs sise à Sceaux, en France). En vertu de ce programme, les étudiants français et québécois sont au nombre de chacune des classes de diplômés. L'enseignement et l'attribution des tâches dans l'industrie alternent entre les deux pays, soit cinq ans pour les étudiants français et quatre ans pour les étudiants québécois. Cela assure une immersion prolongée au sein des deux cultures professionnelles et sociales. Il s'ensuit une expérience de vie enrichissante et une expérience éducative approfondie. Les étudiants bénéficient



---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**





Encadré 2

**Programme de formation internationale bilingue en génie de la production automatisée**

**Membres**

- ♦ École de technologie supérieure (ETS), Université du Québec à Montréal (UQAM) et Fondation EPF (École d'ingénieurs), établie à Sceaux, en France

**Nature du programme**

- ♦ Unique cheminement scolaire intégré, avec un programme comportant une composante québécoise et française
- ♦ Deux diplômes en génie de la production automatisée, reconnus en France et au Canada, avec droit d'exercer la profession en Amérique du Nord et en Europe
- ♦ Programme faisant alterner, pendant quatre ans, les études et le travail en industrie entre l'ETS et la Fondation EPF, avec une année préliminaire en France pour les étudiants français.
- ♦ Étudiants choisis par un jury, après l'admission à l'ETS ou la Fondation EPF, conformément aux normes d'admission de chaque établissement
- ♦ Enseignement réparti comme suit : cours de base (11 p. 100), sciences fondamentales (11 p. 100), mathématiques (9 p. 100), cours de spécialité (28 p. 100), culture internationale (6 p. 100), quatre stages industriels (35 p. 100) et apprentissage de langues étrangères.

**Information**

- ♦ Courriel : [ltremblay@etsmtl.ca](mailto:ltremblay@etsmtl.ca)
- ♦ Internet : [www.etsmtl.ca/progetud/7285.htm](http://www.etsmtl.ca/progetud/7285.htm)

d'une double attestation et de deux grades provenant de deux établissements d'enseignement, ce qui leur permet de travailler en Amérique du Nord et dans les pays de l'Union européenne.

Une autre innovation du même ordre est le programme d'études doctorales au Québec qui prévoit un tutorat partagé. Ce programme a été mis en œuvre en 1996 et a déjà attiré un certain nombre d'étudiants québécois. Conformément à une entente entre la Conférence des présidents d'université et la Conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs en France, et la CREPUQ au Québec, un étudiant au doctorat peut actuellement suivre simultanément ses études dans les deux pays, sous le tutorat partagé de deux directeurs de thèse, obtenir deux diplômes universitaires et recevoir une formation dans chacun des deux pays.

## Encadré 2

### Programme de formation internationale bilingue en génie de la production automatisée

#### Membres

- ♦ École de technologie supérieure (ETS), Université du Québec à Montréal (UQAM) et Fondation EPF (École d'ingénieurs), établie à Sceaux, en France

#### Nature du programme

- ♦ Unique cheminement scolaire intégré, avec un programme comportant une composante québécoise et française
- ♦ Deux diplômes en génie de la production automatisée, reconnus en France et au Canada, avec droit d'exercer la profession en Amérique du Nord et en Europe
- ♦ Programme faisant alterner, pendant quatre ans, les études et le travail en industrie entre l'ETS et la Fondation EPF, avec une année préliminaire en France pour les étudiants français.
- ♦ Étudiants choisis par un jury, après l'admission à l'ETS ou la Fondation EPF, conformément aux normes d'admission de chaque établissement
- ♦ Enseignement réparti comme suit : cours de base (11 p. 100), sciences fondamentales (11 p. 100), mathématiques (9 p. 100), cours de spécialité (28 p. 100), culture internationale (6 p. 100), quatre stages industriels (35 p. 100) et apprentissage de langues étrangères.

#### Informations

- ♦ Courriel : [ltremblay@etsmtl.ca](mailto:ltremblay@etsmtl.ca)
- ♦ Internet : [www.etsmtl.ca/projetud/7285.htm](http://www.etsmtl.ca/projetud/7285.htm)

d'une double attestation et de deux grades provenant de deux établissements d'enseignement, ce qui leur permet de travailler en Amérique du Nord et dans les pays de l'Union européenne.

Une autre innovation du même ordre est le programme d'études doctorales au Québec qui prévoit un tutorat partagé. Ce programme a été mis en œuvre en 1996 et a déjà attiré un certain nombre d'étudiants québécois. Conformément à une entente entre la Conférence des présidents d'université et la Conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs en France, et la CREPUQ au Québec, un étudiant au doctorat peut actuellement suivre simultanément ses études dans les deux pays, sous le tutorat partagé de deux directeurs de thèse, obtenir deux diplômes universitaires et recevoir une formation dans chacun des deux pays.

### **Programme de doctorat en alternance**

Le programme de doctorat en alternance n'est pas nouveau, mais il gagne en popularité et mérite certainement qu'on le soutienne. À l'heure actuelle, il revêt un intérêt croissant pour les pays en développement qui cherchent à offrir une formation doctorale à leurs jeunes spécialistes ; il attire également un nombre encore restreint de nos propres étudiants. Dans ce type de programme, un étudiant acquiert une partie de sa formation dans une université étrangère de haut calibre, dans les pays industrialisés et dans les pays en développement. La formule est relativement flexible et renferme les éléments suivants : l'inscription universitaire et la défense de thèse dans le pays d'origine ; toutefois, l'étudiant doit aussi passer un certain temps dans le pays étranger pour réaliser une partie des travaux scolaires et des travaux de recherche connexes. Cette formule présente plusieurs avantages : l'acquisition de solides connaissances professionnelles dans le pays d'origine, avec une formation qui s'enrichit de l'immersion en pays étranger, ce qui présente un intérêt particulier pour les universités des pays en développement ; un nombre supérieur d'étudiants étrangers inscrits à des programmes d'études avancées dans les universités du pays hôte ; et des coûts réduits pour chacun des projets d'études, ce qui permet aux organismes de financement ( tant au Canada que dans les pays en développement ) d'aider davantage d'étudiants.

### **La prestation de services éducatifs à l'étranger : une voie à explorer**

L'exportation de cours et de programmes n'est pas non plus une idée nouvelle ; mais celle-ci a gagné en intensité et prend de nouvelles formes. Les sciences de l'administration, en particulier, mais également les domaines de l'éducation, des sciences de la santé et du génie, sont en grande demande dans les pays étrangers.

### **Programmes réguliers**

On compte un certain nombre d'expériences où un établissement canadien assume la responsabilité d'offrir l'un de ses programmes d'études dans un établissement situé à l'étranger, jusqu'à ce que ce dernier soit en mesure de le faire. C'est ainsi que l'Université Saint Mary's, répondant à une invitation du gouvernement gambien, a mis en place un programme de baccalauréat ès arts dans un pays qui ne s'est pas encore doté d'une université.

Les universités continueront également d'être invitées par les pays en développement pour dispenser des cours, menant à la maîtrise ainsi qu'à des diplômes d'études supérieures et de premier cycle, à des étudiants regroupés précisément à cette fin ( sur une période de trois à cinq ans ). Ces programmes touchent principalement aux domaines de l'éducation et des sciences de la santé, mais aussi à celui du génie. Par exemple, l'Université du Québec à Trois-Rivières ( UQTR ) offre un programme de maîtrise en administration scolaire en Afrique, et l'Université du Manitoba, un programme menant à un certificat en sciences infirmières en Chine.

On observe aussi le recours à une approche relativement nouvelle qui est la suivante : les pays étrangers demandent à ce que certains programmes ne soient pas intégrés au sein de leurs programmes d'études supérieures, mais plutôt qu'ils conservent leur originalité et leur caractère spécifique. C'est le cas de plusieurs programmes de M.B.A., dont l'un, offert par l'UQAM, a été mis en place avec succès en République dominicaine. Les cours sont dispensés localement en espagnol à des gestionnaires dominicains. En prime, le programme donne un aperçu de l'économie nord-américaine. Le Maroc a également fait appel à ce programme pour faire contrepoids à l'influence de la France dans le domaine de la gestion. Ce dernier revêt un intérêt particulier pour les petites et moyennes entreprises. En fait, même une université prestigieuse comme celle de Paris-Dauphine a décidé d'ajouter le programme de M.B.A. du Québec à sa liste de programmes déjà diversifiée afin d'élargir l'éventail des styles de gestion présentés aux étudiants français et de permettre aux gestionnaires de recevoir une nouvelle formation et d'améliorer leurs compétences.

#### *Programmes spéciaux à l'étranger : Une évolution inévitable ?*

Les séances de formation intensive offertes par plusieurs universités à l'étranger demeurent un secteur dynamique, susceptible de devenir des plus intéressants à plus d'un point de vue. Néanmoins, les universités font face à la concurrence. Il n'en tient qu'à elles d'optimiser l'emploi des ressources affectées à l'enseignement et les garanties institutionnelles.

Les universités cherchent de plus en plus à accroître les retombées institutionnelles de ces activités, lesquelles retombées, à la lumière des autres intérêts qu'elles défendent, demeurent trop souvent marginales. Par exemple, elles invitent leurs étudiants réguliers à prendre part aux séances de formation à titre de chargés de cours, de tuteurs, de moniteurs, etc., que ce soit à l'étranger ou dans leur pays d'origine. Mentionnons la Richard Ivy School of Business de l'Université

de Western Ontario, qui offre à l'étranger des cours intensifs d'introduction aux notions théoriques et pratiques de l'économie de marché. Chaque été, quelque 45 étudiants provenant du programme de M.B.A. ont la chance d'enseigner pendant plusieurs semaines à l'étranger, principalement en Europe de l'Est.

On observe aussi le phénomène consistant à « exporter à l'intérieur du pays », c'est-à-dire offrir au Canada des séances de formation intensives destinées aux dirigeants et aux gestionnaires étrangers. Ces séances présentent un intérêt particulier pour les gens d'affaires provenant du Japon et de la Chine ( Université de la Colombie-Britannique et Université Saint Mary's ), de l'Europe centrale ( Université York ), de l'Afrique ( École des hautes études commerciales au Québec ) et d'autres pays. D'autres groupes, en particulier dans les domaines de l'éducation et des sciences de la santé, sont désireux de suivre ces cours intensifs. Il s'agit d'une formule utile ; l'établissement hôte peut en tirer des bénéfices importants.

Pourquoi les universités augmentent-elles leurs activités de formation à l'étranger ? En premier lieu, il s'agit de l'une des rares situations où celles-ci peuvent obtenir des avantages financiers, en particulier lorsqu'elles traitent avec de grandes entreprises, ce qui, en fait, constitue le principal motif de la prestation de ces programmes à l'étranger. Mais qu'en est-il de l'incidence éventuelle des activités d'enseignement à l'étranger sur l'internationalisation de la formation au sein des institutions nationales ? Si ces initiatives sont trop nombreuses, cela peut détourner le corps professoral de sa tâche première dans son pays d'origine et occasionner des problèmes de gestion des effectifs à un moment où ceux-ci font l'objet de compressions. Néanmoins, nous devons donner tout son poids à l'argument selon lequel le corps professoral peut acquérir, de cette façon, des compétences et une expérience qui sauront profiter grandement aux étudiants canadiens. En outre, on a constaté qu'un nombre croissant d'étudiants au niveau de la maîtrise et du doctorat participent à ces projets. Au-delà du moyen terme, à mesure que les universités canadiennes seront mieux connues, elles pourront attirer davantage d'étudiants étrangers. Nous devons par conséquent encourager les activités de formation à l'échelle internationale en ayant une vision claire, en évaluant dans chaque cas les bénéfices du projet en fonction de la mission première de l'établissement et en se rappelant que le pays hôte doit pouvoir intégrer cette formation étrangère au sein de sa propre culture.

## **Vers des institutions internationales d'enseignement et de recherche**

Il est encourageant de voir finalement les institutions internationales, axées sur la formation universitaire et la recherche, mettre en commun leurs ressources. Outre les réseaux internationaux voués exclusivement à la recherche universitaire, de plus en plus nombreux et actifs, on dénombre plusieurs institutions transnationales, plus ou moins officiellement constituées, qui se consacrent à l'heure actuelle à l'enseignement. En ce qui concerne le milieu de l'enseignement francophone, un vaste réseau a déjà prouvé ses capacités, soit l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française et l'Université des réseaux d'expression française qui est un organisme francophone d'enseignement supérieur. Dans la même veine, nous pouvons faire mention d'un projet, actuellement à l'étude pour l'Université de l'Arctique, auquel participent le Canada, la Finlande, la Norvège, la Fédération de Russie, la Suisse et les États-Unis. Ce projet a pour objectif de créer une institution dispersée géographiquement, qui se consacrerait à la défense et à la promotion de l'intégrité environnementale, culturelle et économique des régions arctiques. On réunirait ainsi, dans le cadre de ce projet, les professeurs et les étudiants de chacun des pays. Nous pouvons également faire mention du College of Americas, une initiative de l'OUI, qui encourage l'établissement de systèmes de formation et de recherche dans les universités de l'hémisphère occidental. Ainsi, les professeurs s'adresseraient à des étudiants ayant atteint différents niveaux d'études, ainsi qu'à des enseignants, des chercheurs et des gestionnaires.

## **Recours à Internet et à d'autres médias de communication et d'enseignement pour promouvoir la coopération internationale**

Au chapitre 8, nous discutons en détail du recours à Internet et aux nouvelles technologies de l'information dans le domaine de l'enseignement. Nous n'aborderons donc que brièvement, dans le présent chapitre, la question des divers médias, nouveaux ou anciens, qui suppléent actuellement au contact direct classique entre le professeur et l'étudiant.

Depuis plusieurs années, certaines universités canadiennes ont eu recours à diverses formes de télé-enseignement pour répondre aux besoins précis des pays en développement. Une pratique encore généralisée en Asie et en Afrique, ainsi qu'en Amérique du Nord et en Amérique du Sud, consiste à envoyer aux étudiants, par la poste ou autrement, des documents imprimés afin qu'ils puissent travailler individuellement ou en groupes avec l'aide de tuteurs. On utilise

également de plus en plus les cassettes audio et vidéo. La plupart des pays en développement ne peuvent pas encore se permettre de recourir aux vidéoconférences, en raison de l'insuffisance d'infrastructures appropriées et des coûts trop élevés. Même au Canada, le recours à la vidéoconférence pour la prestation des cours est restreint, quoique la situation semble évoluer rapidement.

Toutefois, on peut sans l'ombre d'un doute affirmer que, récemment, Internet a révolutionné en profondeur la façon dont nous échangeons l'information et surmontons les contraintes liées à la distance. Les activités relatives à la coopération internationale sont directement en cause ici. Même si les universités ne font presque pas référence à Internet dans leurs soumissions de projets auprès de l'AUCC, il est vrai que presque partout dans le monde, on a largement recours à Internet pour le courrier électronique, les groupes de discussion, la transmission de documents, le service téléphonique, etc.

Quelques exemples serviront à illustrer les perspectives prometteuses qu'offrent les communications électroniques. Un professeur de mathématiques et chercheur spécialisé en didactique des mathématiques, qui réside à Cali, en Colombie, a vu sa vie professionnelle complètement transformée en l'espace de quelques mois, et ce, grâce à Internet. Tout comme ce professeur, on compte des centaines, voire même des milliers de professeurs et de chercheurs ayant vécu une expérience similaire. Il existe aussi plusieurs universités canadiennes qui offrent des cours réguliers et intensifs dans les pays hôtes, dispensés par le corps professoral canadien, en faisant alterner ces cours avec des périodes de travail pendant lesquelles les étudiants utilisent Internet pour communiquer avec leurs professeurs et accéder aux articles et aux documents qu'ils ne pourraient trouver dans leur pays. Prenons pour exemple le cas de l'UQTR, qui exécute, au Vénézuéla, un programme de maîtrise en sciences des pâtes et papiers. Mentionnons également le programme Global Young Entrepreneurs Network de l'Université York, qui s'appuie essentiellement sur la communication électronique pour la formation et le perfectionnement de jeunes chefs d'entreprise partout dans le monde.

## **Un moyen d'échange particulier : la difficile croissance des programmes de mobilité des étudiants**

Nous faisons précisément référence à la mobilité des étudiants comme mécanisme de formation à l'échelle internationale, non seulement parce qu'elle est particulièrement efficace, mais aussi parce qu'elle



**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



### Encadré 3 Global Young Entrepreneurs Network

#### Membres

- ◆ Institute for Leadership Development, Université York et United Nations Trade Point Development Center

#### Nature du programme

- ◆ S'adresse à des groupes de jeunes ( de 20 à 30 ans ) provenant de tous les continents, des secteurs privé ou public ou des organisations non gouvernementales
- ◆ Prestation de cours en gestion et en commerce international ; compréhension des aspects économiques et sociaux de la mondialisation ; formation des jeunes cadres au leadership
- ◆ Recours aux médias électroniques ( Internet ) — diffusion transcontinentale des cours ; réponses individualisées aux questions et aux problèmes posés par les membres de réseaux de jeunes ; communication directe entre les membres et les mentors ; possibilité de constituer des sous-réseaux et de découvrir des occasions d'affaires et de collaboration
- ◆ Le Sommet mondial des jeunes entrepreneurs a lieu tous les 12 à 18 mois, sur un continent donné ; il est axé sur la promotion de l'entrepreneuriat des jeunes, la formation en gestion et en leadership, et l'expansion du réseau d'accès aux médias électroniques de la part des jeunes entrepreneurs et gestionnaires à travers le monde

#### Information

- ◆ Courriel : [ild@yorku.ca](mailto:ild@yorku.ca)
- ◆ Internet : <http://www.yorku.ca/org/ild/index.html>

reçoit actuellement plus d'attention qu'elle n'en mérite en raison du défi d'offrir une éducation internationale à tous les étudiants d'un établissement.

### Abondance des initiatives

Les initiatives visant à assurer la mobilité des étudiants sont nombreuses, compte tenu de la pression exercée conjointement par les étudiants eux-mêmes, les facultés de l'éducation et les institutions : voyages d'études de quelques mois ou d'un an ( ou même davantage, dans le cas des programmes d'études conjoints ) ; affectation dans des entreprises et dans des organisations étrangères ; missions commerciales d'étudiants, etc. Encore une fois, il semble que les étudiants en sciences de l'administration en profitent le plus, grâce en grande partie à l'appui des entreprises qui mettent à contribution leurs réseaux internationaux de sociétés affiliées.

Les voyages d'études et le travail à l'étranger ne sont plus limités aux initiatives organisées par des personnes ou de petits groupes ; en

### Encadré 3

### **Global Young Entrepreneurs Network**

#### **Membres**

- ◆ Institute for Leadership Development, Université York et United Nations Trade Point Development Center

#### **Nature du programme**

- ◆ S'adresse à des groupes de jeunes ( de 20 à 30 ans ) provenant de tous les continents, des secteurs privé ou public ou des organisations non gouvernementales
- ◆ Prestation de cours en gestion et en commerce international ; compréhension des aspects économiques et sociaux de la mondialisation ; formation des jeunes cadres au leadership
- ◆ Recours aux médias électroniques ( Internet ) — diffusion transcontinentale des cours ; réponses individualisées aux questions et aux problèmes posés par les membres de réseaux de jeunes ; communication directe entre les membres et les mentors ; possibilité de constituer des sous-réseaux et de découvrir des occasions d'affaires et de collaboration
- ◆ Le Sommet mondial des jeunes entrepreneurs a lieu tous les 12 à 18 mois, sur un continent donné ; il est axé sur la promotion de l'entrepreneuriat des jeunes, la formation en gestion et en leadership, et l'expansion du réseau d'accès aux médias électroniques de la part des jeunes entrepreneurs et gestionnaires à travers le monde

#### **Information**

- ◆ Courriel : [ild@yorku.ca](mailto:ild@yorku.ca)
- ◆ Internet : <http://www.yorku.ca/org/ild/index.html>

reçoit actuellement plus d'attention qu'elle n'en mérite en raison du défi d'offrir une éducation internationale à tous les étudiants d'un établissement.

### **Abondance des initiatives**

Les initiatives visant à assurer la mobilité des étudiants sont nombreuses, compte tenu de la pression exercée conjointement par les étudiants eux-mêmes, les facultés de l'éducation et les institutions : voyages d'études de quelques mois ou d'un an ( ou même davantage, dans le cas des programmes d'études conjoints ) ; affectation dans des entreprises et dans des organisations étrangères ; missions commerciales d'étudiants, etc. Encore une fois, il semble que les étudiants en sciences de l'administration en profitent le plus, grâce en grande partie à l'appui des entreprises qui mettent à contribution leurs réseaux internationaux de sociétés affiliées.

Les voyages d'études et le travail à l'étranger ne sont plus limités aux initiatives organisées par des personnes ou de petits groupes ; en

fait, ils s'institutionnalisent de plus en plus. Ces voyages font maintenant partie des programmes d'études réguliers et sont même obligatoires dans certains cas ; au minimum, ils donnent droit à des crédits universitaires. De plus en plus, ce sont les universités elles-mêmes qui les organisent. De plus, les heureux participants aux programmes d'enseignement coopératif à l'étranger peuvent partager à leur retour leur expérience avec leurs collègues. Plusieurs universités attachent maintenant beaucoup d'importance à ces activités. Celles-ci constituent souvent des expériences décisives pour les étudiants et contribuent grandement à la compréhension des situations internationales ainsi qu'à l'acquisition des compétences nécessaires aux opérations internationales.

Cette méthode ne doit toutefois pas être utilisée à l'exclusion des autres. Le nombre de participants qui ont eu la chance de profiter des programmes de mobilité sera toujours trop limité. La capacité de payer des études à l'étranger demeure un problème important, qui a toujours eu pour effet de restreindre la croissance de ces programmes. Comme nous le verrons, même avec le soutien des programmes publics, ce problème n'a pas encore été résolu. Par conséquent, les universités et les étudiants entreprennent diverses initiatives pour le financement de leurs projets de voyage outre-mer. Par exemple, l'Université Dalhousie a décidé de consacrer une partie importante de ses hausses de frais de scolarité à la promotion des programmes de mobilité des étudiants. L'Université Simon Fraser a constitué un fonds spécial pour inciter les professeurs et les étudiants étrangers à s'inscrire à ses programmes d'études avancées, en utilisant les frais de scolarité payés par leurs propres étudiants à l'étranger.

### **Nouveaux programmes publics**

Plusieurs programmes publics visant à favoriser la mobilité des étudiants ont été mis en place au cours des dernières années, grâce à l'aide du gouvernement fédéral et de divers gouvernements provinciaux. Mentionnons le programme de coopération Canada-Communauté européenne en matière d'éducation supérieure et de formation, doté d'un budget annuel de 1,3 million de dollars et ayant mené 19 projets en 1998 ; le programme nord-américain de mobilité en enseignement supérieur, doté d'un budget annuel de 1,2 million de dollars et ayant mené 30 projets en 1998 ; le programme de Partenariats universitaires en coopération et développement de l'ACDI, dont les projets peuvent inclure la mobilité des étudiants ; ainsi que plusieurs programmes liés à des pays particuliers, tels que la Malaisie et Taïwan.

Les provinces offrent également des programmes qui facilitent la mobilité des étudiants, que ce soit par des mesures administratives ou le versement d'un financement partiel des coûts supplémentaires occasionnés par la mobilité (généralement, ce sont les coûts relatifs aux voyages outre-mer et certains autres). Aussi, grâce aux accords-cadres officiels, les étudiants du Québec et de l'Ontario peuvent poursuivre des études de premier cycle à l'étranger pour une période maximale de un an.

- ♦ Les étudiants du Québec, en particulier, peuvent poursuivre des études en vertu des ententes de la CREPUQ entre les universités québécoises et plus de 400 universités établies dans 16 pays, dont 157 en France et 79 aux États-Unis ; de l'entente avec la France sur la reconnaissance réciproque des diplômes et des programmes d'études ; et de l'entente avec la France concernant le tutorat partagé de directeurs de thèse.
- ♦ Les étudiants de l'Ontario peuvent poursuivre des études en Allemagne et dans la région Rhône-Alpes en vertu des programmes Ontario Baden-Württemberg Student Exchange Program, Ontario Rhone-Alpes Student Exchange Program, etc.

### **Étudiants étrangers : nouvelles attentes**

Les étudiants étrangers se divisent en deux catégories : ceux qui s'inscrivent au Canada comme étudiants réguliers et ceux qui assistent à des séances de formation intensives ou suivent des cours pendant quelques semaines ou quelques mois. Dans le premier cas, l'attention est passée du seul nombre d'étudiants au besoin d'intégrer ceux-ci à la communauté universitaire et à la vie scientifique des établissements. Leur contribution est davantage reconnue comme essentielle, surtout si nous voulons que nos universités deviennent ces institutions véritablement ouvertes et d'envergure internationale dont nous aimerions faire profiter nos propres étudiants. Les universités se réjouissent également d'accueillir ces étudiants étrangers dans leurs programmes de maîtrise et de doctorat, lesquels pourraient être autrement moins stimulés ou même être menacés de fermeture.

Existe-t-il des raisons financières sérieuses qui justifient notre accueil à l'égard de ces étudiants ? Sur cette question, les points de vue divergent. D'une part, la contribution des étudiants étrangers à l'internationalisation de l'enseignement canadien est largement reconnue et est considérée comme étant de grande qualité. D'autre part, l'admission d'étudiants étrangers entraîne des coûts directs et indirects pour les établissements, et ces coûts sont généralement

supérieurs à ceux prévus, en particulier si les universités continuent d'agir avec sérieux. Le recrutement d'étudiants étrangers est encore perçu en quelque sorte comme une activité commerciale, et des organismes comme le réseau de centres d'éducation canadiens de la Fondation Asie-Pacifique du Canada font activement la promotion de ce genre de recrutement. Il est certain toutefois que les étudiants étrangers ont leur place dans chacun de nos établissements, et un investissement raisonnable doit leur être consacré.


La prestation de cours intensifs, destinés aux étrangers, est une autre activité dans laquelle se sont engagées plusieurs universités canadiennes. Ces cours incluent les cours de langue et une gamme complète de cours précis dans le domaine des affaires, des sciences de la santé et autres. Ces cours sont généralement rentables pour les universités. De plus, certains des étudiants inscrits peuvent être incités à revenir s'inscrire à un programme régulier. Par ailleurs, l'incidence de ces séances de formation sur l'internationalisation des établissements universitaires peut être plutôt limitée, plus particulièrement si on n'essaie pas vraiment d'intéresser à ces activités les étudiants canadiens des programmes réguliers (comme c'est le cas dans certaines universités) ou encore, si on ne fait pas suffisamment d'efforts pour promouvoir les échanges culturels avec les visiteurs. Trop souvent, nous faisons la promotion de notre propre culture de manière enthousiaste, sans réellement chercher à découvrir la culture de nos invités.

### **Quelques observations sur la mobilité**

Le nombre d'étudiants qui peuvent profiter des programmes de mobilité est relativement faible, particulièrement au niveau du premier cycle, et il est probable que la situation ne se modifiera pas. Dans l'ensemble du Canada, la proportion d'étudiants de premier cycle ne dépasse pas 2 p. 100, même si le taux de participation est considérablement plus élevé dans certains programmes (en sciences de l'administration, plus particulièrement).

Il est utile de rappeler que la mobilité est uniquement un moyen, et que la fin demeure encore d'offrir aux étudiants un enseignement qui leur permette d'acquérir une solide connaissance des questions internationales, et dans un certain nombre de cas et à des degrés divers, des compétences de calibre international. Il est par conséquent important de recourir à tous les moyens disponibles, y compris non seulement la mobilité des étudiants mais aussi l'intégration d'une composante internationale dans les programmes d'études eux-mêmes, en encourageant les étudiants à apprendre les langues étrangères, et en tirant systématiquement avantage de la présence des

professeurs ayant une expérience importante à l'échelle internationale, des professeurs invités et autres ainsi que de l'apport des étudiants étrangers.



198

Les programmes publics et parapublics actuels qui touchent à la mobilité des étudiants sont certainement utiles. Ils sont une composante de la solution. Cependant, ils comportent des stimulants financiers qui sont inférieurs à ceux qui sont prévus dans les programmes européens. Les programmes canadiens ( y compris ceux du Québec ) sont conçus comme si la majorité des étudiants et leur famille avaient la capacité financière d'assumer les coûts supplémentaires occasionnés par les études à l'étranger. Ce n'est qu'une illusion. Une récente enquête effectuée au Québec a confirmé nos allégations en ce qui concerne l'Europe et peut probablement s'appliquer au Canada, à savoir que les coûts supplémentaires liés aux études à l'étranger constituent une pierre d'achoppement pour les étudiants désireux de s'y inscrire. Maintenant que les gouvernements provinciaux sont moins préoccupés de maintenir les frais de scolarité à des niveaux socialement acceptables, le risque est plus grand que la mobilité ne devienne le privilège d'une minorité fortunée, comme cela a déjà été le cas.

Nous faisons face à une double tâche en ce qui a trait aux programmes de mobilité des étudiants. Premièrement, nous devons nous assurer que ces programmes sont accessibles au plus grand nombre possible d'étudiants. Ces programmes coûtent cher, mais les avantages pour ceux qui y participent et même pour les établissements sont innombrables par rapport aux investissements effectués. Deuxièmement, nous devons trouver les moyens de nous assurer que certains des bénéfices relatifs à ces programmes, dont profitent essentiellement des particuliers et des groupes restreints, peuvent s'étendre à l'ensemble des étudiants et de l'institution.

## **Conclusion : orientation pour les années à venir**

Au cours des prochaines années, les éléments suivants devraient constituer l'assise de l'internationalisation de nos universités : nouveaux partenariats entre les universités, bien sûr, mais également entre les universités et les collèges, les entreprises et les ONG ; nouvelles associations internationales englobant les établissements d'enseignement supérieur ; nouvelles approches axées sur la prestation de programmes d'études comportant une perspective plus internationale ; soutien plus grand à la mobilité des étudiants ; meilleure



compréhension de la part des gouvernements à l'égard de la composante internationale de la mission universitaire ; plus grande intégration du volet international dans la planification et le développement des universités canadiennes.

De plus, nous mettons plus particulièrement l'accent sur les trois recommandations suivantes qui portent sur les mesures à prendre : préserver la flexibilité des priorités institutionnelles ; insister sur l'apprentissage de langues étrangères ; et faire appel aux universités pour promouvoir la diversité et l'imagination.

### **Préserver la flexibilité des priorités institutionnelles**

Pour s'internationaliser, les universités doivent-elles conclure constamment toutes sortes d'ententes ? Est-il approprié qu'elles acceptent toutes les invitations de faire partie de nouveaux réseaux ou de faire équipe avec de nouveaux partenaires ? Il existe un risque évident qu'elles diluent leurs centres d'intérêt et leurs efforts. En outre, certains engagements internationaux peuvent certainement détourner les professeurs et les administrateurs de leur fonction première qui est de répondre aux besoins des étudiants de leur propre établissement. Là où cela n'a pas encore été fait, la promotion de la coopération internationale doit être intégrée à un plan global, au même titre que les autres dimensions de l'internationalisation et, bien sûr, à la poursuite de la mission fondamentale de l'université. Il est plus important que jamais que chacune des universités, y compris chaque unité, département et centre de recherche, détermine ses priorités sur le plan international et adopte des critères qui guident son choix quant aux pays et aux régions à cibler, aux champs d'activité à privilégier, aux complémentarités à atteindre, etc.

### **Insister sur l'apprentissage des langues étrangères**

Bien que les accords internationaux se multiplient et que les programmes de mobilité prennent de l'ampleur dans les universités canadiennes, l'apprentissage des langues étrangères n'a pas suivi la même progression, et aucune action spectaculaire n'a été observée en ce sens. En fait, selon une enquête réalisée en 1996 par l'AUCC et le Bureau canadien de l'éducation internationale, l'apprentissage des langues étrangères arrive au neuvième rang des priorités des établissements d'enseignement et des gouvernements, et au septième rang des priorités du secteur privé (AUCC, 1996a) et ce, même si toutes les mesures sont en place pour promouvoir l'enseignement

comportant une dimension internationale. Il s'agit à tout le moins d'un résultat surprenant, qui mérite que nous nous y attardions.

Nous sommes encore très loin du comportement des Européens qui, depuis au moins 10 ans, ont investi des millions de dollars dans le programme de promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues de la Communauté européenne, destiné aux étudiants et aux formateurs de niveau universitaire ( 13 langues sont en cause ! ). Cela fait partie d'une stratégie visant à accroître la mobilité des étudiants et à édifier une nouvelle Europe. Les Européens considèrent les langues étrangères au nombre des conditions essentielles pour découvrir et comprendre les cultures étrangères. Ils sont convaincus que la maîtrise d'une langue étrangère leur permettra d'accéder à un autre système culturel et d'en faire l'expérience, car chaque culture transmet aux étrangers de nouvelles valeurs, des sensibilités différentes et des façons particulières d'organiser la société, ce qui aide les gens à relativiser leur propre système culturel. Si nous nous confinons à notre seule langue maternelle, nous courons le risque de ne jamais sortir de notre système culturel, peu importe le nombre de déplacements et de voyages d'études que nous entreprendrons.

De nombreux étudiants francophones vont en France, mais ils vont aussi en Amérique latine, au Royaume-Uni et aux États-Unis, et fréquentent les universités canadiennes anglaises. Dès qu'ils quittent le Québec, ils doivent parler une autre langue. Les étudiants anglophones sont probablement plus enclins à continuer d'utiliser leur langue maternelle. En effet, lorsqu'ils séjournent pendant quelque temps dans un pays non anglophone, ils peuvent compter sur le statut international de la langue anglaise, même si en plusieurs endroits on parle celle-ci de façon rudimentaire et sans trop de nuances.

Ce manque d'intérêt à l'égard des langues étrangères est une source de préoccupation réelle, si nous recherchons une véritable reconnaissance de la valeur des autres cultures, et si nous espérons que les échanges internationaux favorisent le respect et l'enrichissement réciproques. Ce manque d'intérêt est d'autant plus surprenant en milieu universitaire, une institution qui est censée se consacrer à la formation professionnelle, mais aussi à la solidification de la base culturelle de ses étudiants ainsi qu'à la compréhension et à la promotion du patrimoine culturel des divers peuples et de l'humanité tout entière.

## Faire appel aux universités pour promouvoir la diversité et l'imagination

Étant donné l'accentuation des relations internationales et des contacts de toutes sortes, ne semble-t-il pas inévitable que les institutions qui participent aux processus d'internationalisation contribuent à l'érosion des patrimoines culturels ? Pour le moment, ce risque apparaît minime, compte tenu de l'extrême prudence dont les universités font preuve dans la mise en commun de leurs activités. Même si elles adoptent une approche plus audacieuse, cette crainte ne serait pas justifiée parce qu'en premier lieu, les ententes de mise en commun sont clairement définies et les objectifs sont acceptés en toute liberté par les partenaires. En deuxième lieu, les partenaires continuent de se porter un respect mutuel, sans qu'aucun d'entre eux n'essale de dominer l'autre. Il est vrai qu'aucune personne ou institution ne peut sortir entièrement indemne d'une véritable rencontre interculturelle. Il est aussi vrai qu'ils en émergeront enrichis et, paradoxalement, qu'ils auront gagné de l'assurance.

Les programmes publics qui appuient les activités internationales, au même titre que les règlements qui les accompagnent, comportent inévitablement un certain risque ainsi qu'une tendance à centraliser et à standardiser chaque chose, comme si tout ce qui est gros et unidirectionnel devait nécessairement être plus efficace. Veut-on réellement obliger les universités à uniformiser leur façon de faire ? Les acteurs chevronnés de la scène internationale savent bien qu'il existe de nombreux chemins menant à une coopération internationale efficace, et qu'il faut toujours faire montre d'imagination et de souplesse.

Soutenues par leur expérience, nos universités continueront de participer à différents partenariats, ici et à l'étranger, en renouvelant continuellement leur approche envers leur mission fondamentale en matière d'éducation et de recherche, et en préparant les étudiants à une vie professionnelle pourvue d'une dimension internationale importante.



# L'impact des technologies de l'information sur l'éducation nationale et internationale

*Jon Baggaley*

Le Canada a joué un rôle important dans le développement de toutes les grandes technologies de communication d'invention récente. L'éducation de ses collectivités dispersées sur un vaste territoire a tout particulièrement retenu son attention et, contrairement à d'autres pays de taille comparable, le Canada avait la chance de disposer des fonds nécessaires pour étudier les utilisations possibles des technologies de l'information à cette fin. Toutefois, à la fin des années 1990, les avantages que possédait le Canada à cet égard ne sont plus aussi marqués. Les organisations d'enseignement des pays en développement maîtrisent de mieux en mieux ces technologies et ne tarderont pas à rattraper le Canada sur ce plan ; les possibilités de s'instruire qu'ouvrent le réseau Internet et le multimédia suscitent chez elles un optimisme prudent. Ces organisations souhaitent que les Canadiens acceptent de les faire bénéficier de leur expérience et les aident à utiliser à bon escient les nouveaux médias. Dans ce chapitre, nous passerons en revue les moyens que le Canada peut prendre pour établir des collaborations profitables avec des partenaires internationaux afin d'exploiter pleinement le potentiel des technologies éducatives. Nous verrons qu'il n'est pas toujours facile de maîtriser

les techniques et les compétences que nécessitent les médias pédagogiques et que les technologies éducatives ont souvent été décevantes. Il faut souhaiter que le réseau Internet et les multimédias informatisés ne sombrent pas rapidement dans l'oubli comme ce fut le cas de nombreuses autres technologies éducatives — qui ont été gaspillées parce qu'utilisées sans imagination et mal gérées.

## L'enseignement au village planétaire

À l'ère moderne de la technologie de l'information, le Canada a eu le très grand privilège de compter parmi ses fils chéris deux des plus remarquables théoriciens des communications du siècle : Harold Innis et Marshall McLuhan. Ces deux penseurs ont attiré l'attention, entre autres, sur l'importance des médias dans les communications mondiales. De 1920 à 1950, Innis a insisté surtout sur le fait que les moyens de transport pouvaient unifier et transformer les cultures, tandis qu'au cours des années 1960, McLuhan obligeait le monde à réfléchir à l'influence des médias écrits et électroniques dans le monde comme aucun autre penseur contemporain ne l'avait fait jusqu'alors ( McLuhan, 1967, 1968 ; McLuhan *et al.*, 1967 ). Il affirmait que les médias allaient ceinturer le monde et le transformer en « village planétaire » et mettait en lumière l'influence des médias eux-mêmes sur les messages qu'ils véhiculent. En fait, Innis a été encore plus précis que McLuhan sur cette question, en soulignant que les effets d'une technologie découlent des techniques associées à celle-ci. Ces deux Canadiens influents ont démontré hors de tout doute que les techniques médiatiques, lorsqu'elles sont mal utilisées, peuvent échouer aussi souvent qu'elles réussissent à livrer les messages convenus.

Les technologues qui se spécialisent dans l'application des médias à l'éducation sont tout particulièrement conscients de la possibilité que les messages soient mal compris. Malheureusement pour eux, bon nombre de ces technologues n'ont pas pris au sérieux les enseignements de McLuhan et Innis et ont eu tendance à voir les choses avec des œillères parce qu'ils étaient tout excités devant les possibilités, qui n'étaient pourtant pas des certitudes, qu'offrait chacun des nouveaux médias. Il se peut qu'ils aient été confortés dans cette attitude optimiste par la prophétie du village planétaire de McLuhan. Mais McLuhan, qui était originaire d'une petite ville de l'Alberta, savait sans doute que ce village ne pouvait être parfaitement harmonieux et bienveillant ; en fait, la communauté mondiale n'a pas tardé à découvrir

que la presse électronique créait une culture orientée tout autant sur la guerre et la souffrance humaine que sur l'élévation de l'esprit.

Trente ans plus tard, nonobstant la prédiction de McLuhan, les médias n'ont pas réussi à créer une vision dominante de l'éducation mondiale ni d'ailleurs une forme quelconque d'instruction universelle. Mais la situation est peut-être en train de changer. Un nouveau média a vu le jour et son rapport coût-efficacité de même que son universalité sont tels qu'il pourrait multiplier les niveaux de compréhension internationale comme aucun autre média n'a réussi à le faire antérieurement. Internet a supplanté la télévision et s'affirme comme la plus puissante technologie de l'information jamais inventée.

L'une des observations de McLuhan au sujet de la télévision explique, indirectement, le potentiel actuel d'Internet. McLuhan a fait remarquer que la télévision était un média si puissant à l'époque qu'il pouvait englober tous les autres. La télédiffusion, soulignait McLuhan, permet de véhiculer des renseignements auditifs et visuels de tous genres dans toutes les régions du monde qui sont approvisionnées en électricité. La télévision transporte le son, la couleur, la lumière, l'ombre, le mouvement et la voix humaine, ainsi que les images produites par tous les autres médias. Aucun autre média, soulignait McLuhan, ne pouvait se vanter d'une telle capacité. Cependant, au milieu des années 1990, Internet a commencé à s'affirmer comme un nouveau média capable d'englober tous les autres, y compris la télévision. Au cours des 10 prochaines années, la télévision et Internet s'amalgameront sans doute pour ne devenir qu'un seul média hybride qui sera le nouveau supermédia de la nouvelle génération. Mais les gens devront continuer de s'interroger sur la bonne façon de l'utiliser comme ils s'interrogent depuis des siècles sur l'utilisation de n'importe quel média de communication.

Avant la télévision, il y avait la presse à imprimer, une source de controverse dès sa création. Avant cela, la « parole » était transmise par des acteurs et ménestrels itinérants dont les messages étaient considérés tout aussi pernicioeux que ne le sont aujourd'hui les émissions de télévision ou les airs populaires. Dans les années 1890, la collection des cartes contenues dans les paquets de cigarettes était tenue pour un danger social du même ordre, puisque les jeunes gens consacraient des heures à cette activité jugée malsaine. Le fait de s'intéresser aux différents médias et passe-temps inventés à ce jour — billard, télévision, jeux vidéo et, maintenant, Internet — a été perçu, à un moment ou à un autre, comme un signe de dépravation de la jeunesse. Pourtant, aucun média n'est ni meilleur ni pire que le

contenu qu'il véhicule et les usages qui en sont faits. Ceux qui regardaient la lutte à la télévision ou triaient, avec leur père, un après-midi de fin de semaine, les cartes placées dans les paquets de cigarettes, trouvaient dans ces activités un plaisir imbattable.

Dans les années 1970, le côté « utile et agréable » des médias est devenu un critère important pour les chercheurs qui tentaient d'évaluer l'importance pour la société ( Blumler et Katz, 1974 ). Par ailleurs, ceux qui s'intéressaient à l'aspect éducatif des communications médiatisées amassaient des données convaincantes concernant l'influence subtile des différentes méthodes de production de documents pour les médias. Le Canada est devenu un chef de file international dans la conception de techniques et de méthodes efficaces à l'usage de la télévision, non seulement sur le plan de la diffusion, mais aussi sur le plan des services aux nombreuses collectivités isolées du pays. Les spécialistes canadiens du film et de la vidéo ont transporté leurs caméras dans ces collectivités, du nord au sud du pays, et en ont fait des outils pédagogiques dans le cadre des programmes éducatifs et sociaux. Parmi les premiers programmes mis sur pied, deux ont eu une influence déterminante : le programme « Construire demain », créé par l'Office national du film du Canada, et le « Fogo Process » de l'Université Memorial, à Terre-Neuve ( Gwyn, 1972 ). Les méthodes mises au point par ces deux organisations ont suscité une nouvelle conscience internationale du rôle que pouvaient jouer les médias dans le développement des collectivités. Depuis, l'exemple du Canada en ce domaine a été suivi sur tous les continents et a permis de constater que la méthode de l'intervenant-éducateur itinérant est aussi efficace à la fin du XX<sup>e</sup> siècle qu'elle ne l'était à l'époque médiévale, et aussi puissante lorsqu'elle est accompagnée par un caméscope que par quelques accords de luth.

Différentes technologies canadiennes novatrices ont facilité cette démarche. Ainsi, au cours des années 1980 et 1990, les systèmes Teledon et Alex promettaient tous les deux d'apporter de l'information audiovisuelle utile, sur demande, dans les foyers et les lieux de travail de l'ensemble du pays. Malheureusement, les deux systèmes ont échoué sur le marché, faute de contenu adéquat et à jour. D'autres innovations canadiennes, telles quelques-unes des premières entreprises de télévision payante des années 1980, ont connu l'échec parce que trop coûteuses, ou trop ou pas assez ésotériques. Bref, le Canada n'a manqué ni de flair ni d'imagination dans le domaine des médias et des communications et a aussi accumulé nombre de déceptions ; il s'est distingué par sa remarquable capacité théorique et pratique d'utiliser toutes les technologies de l'information déjà inventées.



Comment expliquer l'esprit aventureux du Canada dans l'industrie des communications ? Les facteurs suivants sont généralement mentionnés :


- ♦ Le vaste territoire politique du pays, le deuxième en importance au monde ;
- ♦ La nécessité absolue de surmonter les problèmes qu'engendre un aussi vaste territoire sur le plan de la culture et des communications ;
- ♦ Un esprit d'ouverture qui a permis à des ressortissants de nombreux pays de devenir Canadiens.

L'expérience particulière du Canada en ce qui concerne les ressources didactiques, tant en milieu urbain qu'en milieu rural, lui a appris que l'efficacité de l'enseignement tenait tout autant au processus de communication employé qu'à la matière elle-même ; une telle vision des choses est plus fréquente dans les pays qui n'ont pas les moyens de s'offrir des outils pédagogiques aussi dispendieux que la télévision ou l'ordinateur, mais qui utilisent de façon ingénieuse des outils beaucoup plus simples. Dans des pays plus riches, les enseignants qui ne réussissent pas à utiliser de manière efficace les moyens mis à leur disposition ont toujours la possibilité de se tourner vers un autre outil prometteur, et c'est justement cette possibilité qui leur évite de s'interroger sur les raisons pouvant expliquer :

- ♦ leur incapacité d'adopter les applications pertinentes ;
- ♦ leur incapacité de créer des ressources suffisantes afin que le média choisi véhicule un contenu intéressant ;
- ♦ leur incapacité de mettre en place des méthodes d'enseignement qui permettraient aux étudiants d'interpréter correctement ce contenu.

À titre d'exemple, lors d'une conférence récente sur les médias ( qui, incidemment, se tenait dans Internet ), les Américains et un certain nombre de Canadiens ont décidé que la télévision éducative était aujourd'hui un média manqué et qu'il fallait plutôt miser sur Internet ( Banque mondiale, 1996 ). Par contre, si les éducateurs n'ont pas su utiliser à bon escient, au fil des ans, un média aussi riche que la télévision, peuvent-ils réellement penser qu'ils pourront plus aisément exploiter les possibilités qu'offre le réseau Internet ? Par contre, s'ils tiennent compte des leçons tirées de leurs succès et de leurs échecs antérieurs, ils peuvent y parvenir, car même une personne désabusée doit admettre qu'Internet présente un certain nombre de nouveaux avantages.

## Internet, le supermédia



208

Internet est le premier média à permettre un accès interactif et sans obstacle à l'information, de tous les coins du monde où il existe un approvisionnement en électricité. L'ordinateur équipé d'un logiciel de navigation sur Internet peut être utilisé tout aussi aisément à partir de la douille de l'allume-cigarettes d'un jeep, dans les savanes de l'Afrique, que dans les rues de New-York ( Baggaley, 1997 ). Les communications par satellite, dont le coût ne cesse de diminuer, permettent de passer de chacun de ces lieux à un autre. Internet offre la possibilité de capter, à l'aide d'un simple ordinateur de bureau, un concert en direct et des émissions diffusées par les stations de radio-diffusion du monde entier ; il suffirait d'un petit effort supplémentaire pour qu'il transporte les images de la télévision et soit lui-même porté par cette dernière. Grâce à lui, les étudiants et les enseignants de tous les pays peuvent échanger de l'information qui leur était auparavant inaccessible ; sur chaque continent, des programmes et des établissements de télé-enseignement, articulés autour de ce concept, sont en train de voir le jour. C'est donc dire que les pays « développés » et « en développement » se rapprochent les uns des autres à une vitesse remarquable ; des universitaires canadiens, qui profitent de leur congé sabbatique pour se rendre dans des pays en développement, découvrent avec stupéfaction que ces derniers possèdent des installations souvent supérieures à celles dont disposent les universités de leur pays. Cette complainte est de plus en plus souvent entendue, car les établissements canadiens d'enseignement sont encore aux prises, comme ils l'ont été tout au long des années 1990, avec une situation économique relativement difficile. Après avoir atteint le point le plus bas, ils espèrent réussir à redresser leur situation en mettant en place de nouvelles structures, en redéfinissant leurs priorités et en trouvant de nouvelles façons d'attirer davantage d'étudiants et ainsi accroître leurs recettes.

C'est la raison pour laquelle les établissements canadiens d'enseignement vantent, presque à l'unisson, les avantages des cours en ligne et à distance, et ceux d'Internet, seul réseau capable de leur offrir de telles possibilités. Cependant, même les universités les plus importantes n'ont pas la capacité de mettre en œuvre, du jour au lendemain, une stratégie d'enseignement en ligne. Les méthodes pédagogiques des établissements d'enseignement traditionnels ne se prêtent pas facilement aux cours médiatisés, et les établissements eux-mêmes n'ont souvent aucune vision cohérente des mesures à prendre pour élaborer des cours ou convertir les cours existants à cette fin. À

titre d'exemple, une université canadienne a affirmé dernièrement qu'elle devait augmenter le nombre d'étudiants afin d'accroître ses recettes et s'acquitter de son obligation d'offrir aux étudiants des régions éloignées de la province des programmes d'études menant à un diplôme. Afin d'atteindre cet objectif, les membres du corps professoral de toute l'université reconnaissaient l'importance d'élaborer des cours de formation à distance qui pourraient être transmis par la télévision ainsi que par Internet. Mais l'université a dû procéder à des compressions budgétaires qui l'ont obligée à fermer ou à réorganiser des programmes d'études dans tous les départements, notamment dans celui qui possédait les ressources humaines nécessaires pour créer le matériel de cours requis pour le télé-enseignement. Parce que les administrateurs et les professeurs de cette université n'avaient pas de vision commune de l'avenir de leur établissement, le plan de formation à distance a été abandonné ; ce plan présentait pourtant des similitudes avec les mécanismes conçus pour accroître les recettes des universités et des collèges de tout le continent.

Les établissements d'enseignement ont réussi à mettre en place une infrastructure technologique pour présenter leurs cours, mais la production continue de matériel pédagogique satisfaisant demeure ardue. Si les établissements d'enseignement renoncent à utiliser la télévision éducative pour rejoindre les masses, c'est qu'ils ont finalement pris conscience que celle-ci nécessitait un processus de production très complexe et qu'il fallait disposer d'énormément de temps et de ressources pour préparer un nombre suffisant d'émissions. Il ne sera pas moins exigeant d'offrir des programmes éducatifs sur Internet. Le professeur qui a l'habitude d'entrer dans une salle de classe et d'improviser son cours peut être abasourdi de découvrir que le télé-enseignement exige que tout le matériel didactique soit préparé à l'avance, non seulement les documents distribués aux étudiants, mais aussi un texte reprenant le discours oral ainsi que des illustrations pour chaque cours. Si la télévision se révèle le seul média adéquat pour enseigner une matière précise, le professeur peut aussi être obligé de produire, pour chaque cours, une bande vidéo hautement perfectionnée ; même avec l'aide d'un service de production spécialisé, la préparation de cours sur bande vidéo peut hypothéquer grandement l'emploi du temps et la patience du plus fervent partisan des médias.

En outre, le matériel doit être constamment mis à jour et il faut obtenir l'affranchissement des droits chaque fois que l'on veut utiliser un passage, une image ou un diagramme créé par d'autres auteurs. Présentement, l'affranchissement des droits du matériel de cours

destiné à une diffusion électronique est loin d'être automatique ( voir la prochaine section ), et les enseignants peuvent être dans l'impossibilité d'utiliser bon nombre de leurs diapositives et citations préférées lorsqu'ils transfèrent leur matériel de cours en ligne. En général, la formation à distance efficace exige des professeurs un travail beaucoup plus considérable qu'ils ne l'avaient peut-être prévu. Même les établissements qui se consacrent exclusivement à la formation à distance ressentent les pressions qu'engendrent les cours en ligne. À titre d'exemple, une enquête menée en 1998 à la Florida Gulf Coast University révèle qu'une majorité des professeurs sont nettement opposés à cette forme d'enseignement. « Le problème, disent les membres du corps professoral, c'est que l'enseignement par le réseau Internet — à l'aide du courrier électronique, des sites de causerie et d'autres moyens électroniques — est lourd pour les professeurs [ ... ] parce que la plupart des moyens utilisés comportent des échanges entre ces derniers et les étudiants » ( McKinnon, 1998 ). À vrai dire, l'enseignement soutenu par la technologie semble présumer que les enseignants peuvent revenir au modèle traditionnel de la formation individuelle. Cependant, les professeurs de Floride et d'ailleurs estiment que l'effort qui leur est demandé est tout aussi chronophage et irréaliste, que l'on fasse appel aux médias ou que l'on utilise des moyens classiques pour la formation à distance.

L'ironie de la chose, c'est que les enseignants qui n'ont pas été directement confrontés aux exigences d'ordre logistique de la formation informatisée sont portés à exprimer la crainte opposée, à savoir que les technologies de l'information risquent de rendre leur enseignement redondant. Robertson affirme que, d'ici l'an 2000, les étudiants apprendront avec l'aide de « collectivités virtuelles », d'agents intelligents et de réseaux de mentor... Comme il n'y aura plus d'écoles à doter en personnel, nous n'aurons plus besoin de professeurs ( Robertson, 1998 ). Le tollé de protestations que cette perspective a toutes les chances de provoquer sera suffisant pour anéantir bon nombre des efforts déployés pour instaurer la formation à distance, quelle que soit la pertinence des arguments d'opposition.

Il faut espérer que des positions modérées l'emporteront et que des études d'évaluation rigoureuses conduiront à une exploitation rationnelle des nouveaux médias. En l'an 2000, la technologie d'Internet sera en mesure de nous procurer d'innombrables nouveaux avantages, notamment la possibilité de transmettre en direct une image audiovisuelle, de qualité supérieure, des enseignants eux-mêmes, ce qui leur permettra de combiner, le cas échéant, des modes personnels et impersonnels d'enseignement à distance. À ce stade, la

boucle sera bouclée et, si nous ne sommes pas vigilants, les nouveaux médias seront utilisés avec aussi peu d'imagination que ce fut le cas pour la télévision éducative dans les années 1970. La définition d'Internet des années 1990 sera rejetée, comme le fut la télévision, sous prétexte que le réseau déborde de programmes et de publicité qui présentent peu d'intérêt pour le monde respectable de l'enseignement. D'ultimes tentatives seront faites pour amener les établissements d'enseignement supérieur à partager du matériel de formation dans Internet, mais ce projet rencontrera de la résistance puisque les membres du corps professoral feront remarquer que le matériel produit par les autres établissements n'est pas adapté aux besoins de leurs étudiants. C'est le secteur des entreprises qui sera le principal utilisateur de l'information transmise par Internet ; ce secteur continuera de concevoir des documents de formation extrêmement efficaces qui seront proposés sur *cédérom* et acheminés par d'autres multimédias sur le réseau Internet et sur le Web.

C'est le secteur commercial qui tirera le plus grand profit de l'une des capacités les plus appréciées d'Internet : permettre à toutes les personnes en communication d'entrer en interaction. Une faible capacité d'interactivité était l'une des principales limites de la télévision. Les producteurs et les animateurs avaient beau réclamer une plus grande participation des téléspectateurs, celle-ci prenait au mieux la forme de tribunes libres et d'émissions-débats. Mais Internet peut convertir chacun des médias qu'il transporte en une technologie véritablement interactive. Qu'ils soient sur la route ou dans les airs, les gestionnaires tiendront des vidéoconférences avec des centaines de membres de leur personnel assis à leur bureau ; partout dans le monde, des familles et des amis se réuniront pour des « causeries au coin du feu » sur leurs postes de télévision respectifs ; et les enseignants se mettront à utiliser les technologies éducatives d'une nouvelle façon, non pas comme un moyen de produire du matériel à l'ancienne mode, mais comme un forum de communication interactive. Si l'on reconnaît que la fonction des médias est de créer des processus de communication plutôt que des produits, Internet peut devenir un média véritablement rentable et interactif, capable de créer, à distance, des liens tout aussi efficaces entre les enseignants et les étudiants que ceux établis dans une salle de classe. Autrement, les anciennes erreurs seront répétées et, dans l'excitation que déclenche une nouvelle vague de médias d'information, les vertus d'Internet sombreront dans l'oubli. Si l'histoire de la technologie éducative se répète, Internet sera loin du supermédia qu'il promet d'être.

## L'engouement international pour la formation à distance

Le Canada peut jouer un rôle important en prévoyant les pièges qui guettent l'enseignement médiatisé et en aidant à en optimiser les bénéfices internationaux. Les Canadiens peuvent donner des conseils sur la manière d'utiliser de nouveaux médias tels qu'Internet, tout comme ils avaient proposé, par le passé, des façons d'utiliser le film et la vidéo dans les collectivités éloignées de Terre-Neuve, de la Saskatchewan et du Nord canadien. Knight ( 1995 ) a indiqué que les universités canadiennes étaient de plus en plus sensibilisées et intéressées aux collaborations internationales possibles, et que les projets de développement international étaient, à cet égard, l'une de leurs principales priorités ( la cinquième sur 18 ). Au fur et à mesure que les autres pays mettent en place les infrastructures technologiques des projets de développement, le Canada peut aider à les rendre efficaces et en profiter pour se renseigner sur les méthodes qu'ont employées les pays moins bien nantis afin de trouver, aux médias à faible technologie, des applications innovatrices dans le domaine de la formation, avant que les outils pédagogiques liés à la technologie de pointe ne fassent leur apparition. Dans les collaborations d'ordre éducatif faisant appel au réseau Internet — que tous les pays découvrent sensiblement en même temps — l'écart entre « pays développés » et « pays en développement » se rétrécira rapidement et les bénéfices internationaux seront réciproques.

À cet égard, il est particulièrement intéressant de constater que certains établissements d'enseignement canadiens ont fait figure de chefs de file mondiaux en offrant leurs cours à l'aide des technologies de la communication dès le début des années 1970. La Télé-Université, au Québec, et l'Université d'Athabasca, en Alberta, sont de petites organisations en comparaison avec les méga-universités de formation à distance créées par d'autres pays, mais elles existent depuis plus longtemps que la plupart de leurs cousines plus imposantes et ont tout autant de chances de survivre. Les deux auraient beaucoup à dire sur la manière dont elles ont conçu et maintenu leurs infrastructures afin de produire du matériel didactique de qualité supérieure, et peuvent aussi faire bénéficier de leur expérience les institutions plus récentes qui souhaitent offrir un enseignement médiatisé de qualité aux collectivités éloignées et peu favorisées, en leur apprenant à éviter le péché cardinal de la technologie éducative, à savoir sa capacité de polariser la société en deux clans : les « nantis » et les « démunis ». Ce danger particulier, lié à la formation

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**



technicisée, est fort bien connu des éducateurs qui appartiennent à des établissements spécialisés dans le télé-enseignement, surtout de ceux qui ont un mandat d'éducation ouverte.

Ce danger tient au fait que la généralisation des médias informatisés provoque un conflit entre le télé-enseignement et l'éducation ouverte. Pour être véritablement fidèle à ces deux concepts, l'université ouverte doit offrir la meilleure formation à distance possible aux étudiants qui ont accès à un ordinateur dernier cri, capable de naviguer sur Internet, ainsi qu'à ceux qui ne peuvent même pas se permettre d'avoir un ordinateur. Les premiers médias, c'est-à-dire la télévision, la radio, le téléphone et le service postal, étaient, en règle générale, accessibles à tous les Canadiens, et une université spécialisée en télé-enseignement pouvait présumer, sans crainte de se tromper, que ses étudiants n'auraient pas trop de difficulté à assister aux cours transmis à l'aide de ces médias. Mais pour naviguer sur Internet, les étudiants doivent avoir à leur disposition un ordinateur bien équipé, et c'est là une condition qu'une université véritablement ouverte ne peut consciemment leur imposer. C'est pour cette raison que tous les cours élaborés, convertis ou révisés en prévision d'une diffusion dans Internet doivent aussi être adaptés à une transmission de qualité comparable par l'entremise des médias traditionnels, plus

**Encadré 1**  
**Université d'Athabasca**

La première université canadienne à s'être spécialisée dans le télé-enseignement — l'Université d'Athabasca en Alberta — a été fondée, en 1970, suivant le modèle de « l'université virtuelle », renonçant dès le départ au traditionnel campus. Cet établissement d'enseignement supérieur est également une université ouverte qui a pour mission de favoriser l'éducation permanente en donnant libre accès aux étudiants à des cours universitaires de qualité, sans égard au temps, au lieu, aux études antérieures et, dans une certaine mesure, au niveau de revenu. Dès sa création, l'Université d'Athabasca radio-diffusait la totalité de ses cours et transmettait ses enseignements par d'autres médias, notamment la presse écrite, le téléphone, la radio, la télévision et le service de téléconférence. Les étudiants qui s'y inscrivent viennent de toutes les parties du monde et leur nombre fluctue habituellement entre 11 000 et 14 000. Dans les années 1980, l'ordinateur est venu s'ajouter aux médias déjà utilisés et, au milieu des années 1990, cette université a commencé à adapter et à produire du matériel de cours sur le Web et sur cédérom. En 1999, l'Université d'Athabasca était en mesure d'offrir plus de 350 cours de premier, de deuxième et de troisième cycle. D'ici l'an 2000, elle espère pouvoir présenter les cours de ses différentes disciplines par les médias éducatifs traditionnels ou Internet, ou les deux, selon les avantages liés aux premiers ou au second. L'élaboration de nouveaux cours et les ententes de partage de cours — notamment celles avec la Télé-Université au Québec — ont pour effet d'élargir la clientèle internationale de chacun des établissements d'enseignement supérieur et de renforcer, de manière générale, le rôle que joue le Canada dans le domaine de la formation à distance.





technicisée, est fort bien connu des éducateurs qui appartiennent à des établissements spécialisés dans le télé-enseignement, surtout de ceux qui ont un mandat d'éducation ouverte.

Ce danger tient au fait que la généralisation des médias informatisés provoque un conflit entre le télé-enseignement et l'éducation ouverte. Pour être véritablement fidèle à ces deux concepts, l'université ouverte doit offrir la meilleure formation à distance possible aux étudiants qui ont accès à un ordinateur dernier cri, capable de naviguer sur Internet, ainsi qu'à ceux qui ne peuvent même pas se permettre d'avoir un ordinateur. Les premiers médias, c'est-à-dire la télévision, la radio, le téléphone et le service postal, étaient, en règle générale, accessibles à tous les Canadiens, et une université spécialisée en télé-enseignement pouvait présumer, sans crainte de se tromper, que ses étudiants n'auraient pas trop de difficulté à assister aux cours transmis à l'aide de ces médias. Mais pour naviguer sur Internet, les étudiants doivent avoir à leur disposition un ordinateur bien équipé, et c'est là une condition qu'une université véritablement ouverte ne peut consciemment leur imposer. C'est pour cette raison que tous les cours élaborés, convertis ou révisés en prévision d'une diffusion dans Internet doivent aussi être adaptés à une transmission de qualité comparable par l'entremise des médias traditionnels, plus

#### **Encadré 1** **Université d'Athabasca**

La première université canadienne à s'être spécialisée dans le télé-enseignement — l'Université d'Athabasca en Alberta — a été fondée, en 1970, suivant le modèle de « l'université virtuelle », renonçant dès le départ au traditionnel campus. Cet établissement d'enseignement supérieur est également une université ouverte qui a pour mission de favoriser l'éducation permanente en donnant libre accès aux étudiants à des cours universitaires de qualité, sans égard au temps, au lieu, aux études antérieures et, dans une certaine mesure, au niveau de revenu. Dès sa création, l'Université d'Athabasca radio-diffusait la totalité de ses cours et transmettait ses enseignements par d'autres médias, notamment la presse écrite, le téléphone, la radio, la télévision et le service de téléconférence. Les étudiants qui s'y inscrivent viennent de toutes les parties du monde et leur nombre fluctue habituellement entre 11 000 et 14 000. Dans les années 1980, l'ordinateur est venu s'ajouter aux médias déjà utilisés et, au milieu des années 1990, cette université a commencé à adapter et à produire du matériel de cours sur le Web et sur cédérom. En 1999, l'Université d'Athabasca était en mesure d'offrir plus de 350 cours de premier, de deuxième et de troisième cycle. D'ici l'an 2000, elle espère pouvoir présenter les cours de ses différentes disciplines par les médias éducatifs traditionnels ou internet, ou les deux, selon les avantages liés aux premiers ou au second. L'élaboration de nouveaux cours et les ententes de partage de cours — notamment celles avec la Télé-Université au Québec — ont pour effet d'élargir la clientèle internationale de chacun des établissements d'enseignement supérieur et de renforcer, de manière générale, le rôle que joue le Canada dans le domaine de la formation à distance.

accessibles. Compte tenu des particularités de chacun des médias, il faut concevoir, pour chaque cours, du matériel didactique différent, et l'organisation matérielle de cette vaste collection de contenus pose un défi de taille.

Les professeurs qui sont convaincus des avantages de l'enseignement en ligne ont bien sûr la tentation de concentrer leurs efforts sur la conception de didacticiels à l'intention des étudiants qui ont accès à la technologie de pointe, c'est-à-dire la majorité d'entre eux, à l'exclusion de cette minorité décroissante dont les moyens technologiques sont moindres. La tentation inverse est également possible. Le professeur dont la discipline a été bien servie par les médias plus traditionnels peut faire abstraction des possibilités qui lui sont offertes d'utiliser de nouveaux médias plus puissants. Si le choix de médias s'appuie sur les résultats d'études d'évaluation continue, les deux attitudes peuvent s'avérer justes. Toutefois, aucun enseignant à distance ne peut ignorer le fait qu'une plus forte proportion des étudiants inscrits à des cours de formation à distance, en comparaison avec la population étudiante en général, a accès à un ordinateur (environ trois fois plus dans le cas des étudiants de l'Université d'Athabasca). Ou bien les étudiants des établissements d'enseignement à distance appartiennent en majeure partie au segment de la société qui possède un ordinateur, ou bien ils sont discrètement encouragés à s'acheter un ordinateur après s'être inscrits aux cours, et ni l'une ni l'autre de ces possibilités n'est compatible avec les objectifs de l'éducation ouverte.

La tendance actuelle est malheureusement de repenser la philosophie de l'éducation ouverte en affirmant qu'il s'agit là d'un idéal, un but que les enseignants à distance doivent chercher à atteindre. Que cette attitude soit justifiée ou non, il semble bien que l'utilisation grandissante d'un média informatisé tel qu'Internet soit déjà en train de polariser la société en deux groupes : ceux qui peuvent s'offrir des cours de formation à distance et ceux qui ne le peuvent pas. Afin de concilier la dépendance de plus en plus marquée à l'égard des technologies de pointe avec le mandat de l'éducation ouverte, les enseignants à distance mettent de plus en plus l'accent sur les services communautaires ainsi que sur l'utilisation parallèle de méthodes informatisées et de méthodes traditionnelles. C'est pourquoi l'Université nationale ouverte Indira Ghandi, à Delhi, et l'Université ouverte du Bangladesh, à Dhaka, pour ne citer que ces exemples, accordent la plus haute priorité à l'utilisation de technologies plus anciennes telles que la radio et la vidéo. Fort de ses traditions organisationnelles en matière d'enseignement médiatisé, le Canada peut soutenir les efforts en ce sens tout en veillant à ce que les nouveaux multimédias deviennent des

outils transnationaux efficaces, capables d'ajuster continuellement leurs messages éducatifs aux besoins variables des étudiants.

À titre d'exemple, le Centre de recherches pour le développement international ( CRDI ), à Ottawa, est l'instigateur d'un processus dynamique qui a conduit à la mise en place d'infrastructures de communications et à l'adoption de nouvelles pratiques en matière de communications partout dans le monde. Son Pan Asia Networking Program a servi de modèle à des initiatives semblables en Afrique et en Amérique latine. Dans le cadre de son programme Acacia, le CRDI apprend aux techniciens-spécialistes et aux éducateurs à utiliser les nouveaux réseaux pour résoudre des problèmes d'environnement et de développement communautaire, et à mettre sur pied des réseaux électroniques afin de discuter de leurs expériences respectives. Le CRDI, en collaboration avec d'autres organismes internationaux, exploite également le serveur de données Bellanet, un secrétariat dont la responsabilité est de coordonner des stratégies de développement entre spécialistes des technologies de l'information. Un autre organisme d'Ottawa, Global Access Television ( WETV ), sert de centre de coordination pour une importante initiative de distribution par satellite d'émissions de télévision consacrées au développement international. Le consortium WETV, qui compte des membres dans 30 pays, est une preuve manifeste que la télévision n'a pas baissé pavillon devant Internet et demeure un média de choix dans tous les coins du monde.

À l'Université St. Francis Xavier, à Antigonish, en Nouvelle-Écosse, le Coady International Institute continue de faire bénéficier la communauté internationale de ses 40 années d'expérience dans l'utilisation de méthodes actives ( populaires ) de développement. Par ailleurs, l'organisme Commonwealth of Learning ( COL ), à Vancouver, l'un des plus importants secrétariats de formation à distance au monde, dispense des services de technologie de l'information aux résidents des pays du Commonwealth, qui représentent théoriquement un tiers de l'humanité. Depuis 1997, l'Université virtuelle francophone, un organisme intergouvernemental installé au Canada, s'efforce de répondre aux besoins de la collectivité francophone mondiale en matière de formation à distance.

Toujours dans le domaine de la formation à distance, le Canada a collaboré avec des partenaires internationaux à la mise sur pied d'autres initiatives, dont les suivantes :

- ♦ Une infrastructure pour la mise en œuvre de technologies éducatives, avec la participation des organismes Open Learning Agency, au Canada, et Telesecundaria, au Mexique ;

---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

# Encadré 2

## Commonwealth of Learning

Fondé en 1987, le Commonwealth of Learning (COL) a été la première organisation intergouvernementale ayant pour mandat de favoriser le développement de la formation à distance et de mettre à la disposition des étudiants de pays membres du Commonwealth et d'autres pays du matériel, des compétences des technologies et d'autres ressources d'éducation ouverte et à distance. Ses 34 pays membres proviennent de tous les continents et régions géographiques, tant du sud que du nord de la planète. Plus de 40 de ces pays sont des usagers actifs des ressources du COL qui répondent aux besoins de tous les domaines de l'éducation et de l'information, de même qu'au secteur de la formation, et non pas uniquement aux besoins en matière d'enseignement supérieur. Les principales activités du COL sont les suivantes :

- Promouvoir l'utilisation des technologies de communication et de l'information pour le télé-enseignement ;
- Faciliter l'accès à du matériel pédagogique et à des ressources de qualité supérieure et peu coûteux en appui à l'éducation formelle et informelle ;
- Donner accès à des cours de formation portant sur la mise en place et l'utilisation des technologies et méthodes d'enseignement à distance ;
- Fournir de l'information et dispenser des conseils, au sujet des systèmes, programmes et technologies de formation à distance, aux promoteurs et aux réalisateurs de projets.

L'une des initiatives courantes du COL consiste à assurer la coordination d'une série de grilles d'apprentissage en Australie, au Canada, en Inde, en Afrique du Sud et au Royaume-Uni, en insistant particulièrement sur la formation scolaire.

- ♦ Un programme sur l'apprentissage échelonné et technicisé, élaboré conjointement par l'Université de la Colombie-Britannique et l'Institut de technologie Monterey, au Mexique ;
- ♦ Un programme de formation à distance auquel ont participé l'Université Laurentienne, en Ontario, et l'Institut de technologie du Sud-Ouest, en Chine ;
- ♦ La prestation de cours de comptabilité par l'Université d'Athabasca aux étudiants du Centre de comptabilité de Tokyo qui désirent être agréés en Amérique du Nord (Baggaley et al., 1998).

La liste des initiatives canadiennes axées sur les technologies de l'information est très longue ; bon nombre de ces initiatives ont été rendues possibles grâce à l'aide considérable fournie par l'Agence canadienne de développement international. Cette extraordinaire prolifération de l'aide canadienne pour des projets s'appuyant sur les technologies de l'information donne à penser que le savoir circule de

### Encadré 3 Université virtuelle francophone

L'Université virtuelle francophone (UVF) est située à Montréal et regroupe 320 universités et organismes gouvernementaux de 52 pays de l'Afrique, de l'Europe, du monde arabe et de la région de l'océan Indien. Cette organisation poursuit les objectifs suivants :

- Créer des liens de solidarité entre les spécialistes en formation à distance des pays francophones ;
- Établir des partenariats formels sur l'excellence entre les pays du Nord et les pays du Sud ;
- Accroître la diffusion des connaissances dans toutes les régions du monde.

Les activités de l'Université virtuelle s'appuient sur un modèle de concurrence visant à favoriser la meilleure exploitation possible des méthodologies de formation à distance ainsi que leur constante amélioration. Avec sur l'élaboration d'activités d'enseignement coopératif, les membres de cette organisation s'efforcent de favoriser un usage équilibré des nouvelles technologies afin d'en assurer la rentabilité, de stimuler le développement pédagogique et de mettre en place un processus de participation suffisamment respectueux des différents groupes culturels. L'UVF met l'accent sur la formation d'équipes multidisciplinaires de recherche et d'enseignement afin de renforcer les liens entre la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. Cette organisation insiste également sur l'importance de définir des équivalences internationales entre les programmes d'études et les cours, et de faire en sorte que les étudiants puissent obtenir des diplômes délivrés conjointement par différents établissements internationaux.

plus en plus librement d'un pays à l'autre. Toutefois, une certaine prudence s'impose concernant les avantages internationaux à long terme de ces initiatives multimédias. Même si elle est extrêmement prometteuse, la mise sur pied d'un système d'éducation « virtuel », véritablement international, risque de se heurter à une opposition tout aussi grande à l'échelon international que celle exprimée localement. Plus les pays « nantis » mettent leurs ressources de formation à distance à la disposition des autres, plus les bénéficiaires de cette forme d'aide sont susceptibles de craindre une visée impérialiste. Nous assistons à l'émergence d'établissements nationaux d'enseignement à distance, créés tout spécialement pour résister aux influences extérieures sur leur territoire, et un forum international, qui a eu lieu récemment au Japon, a conclu que la façon la plus pratique de former des réseaux éducatifs internationaux consiste sans doute à « penser mondialement, mais à agir localement » (Latchem, 1998) ».

Après avoir étudié les étapes franchies récemment en direction des universités mondiales virtuelles, Cunningham *et al.* (1997, p. 180) sont parvenus à la conclusion qu'en dépit de toute l'activité en ce



Encadré 2

**Commonwealth of Learning**

Fondé en 1987, le Commonwealth of Learning (COL) a été la première organisation intergouvernementale ayant pour mandat de favoriser le développement de la formation à distance et de mettre à la disposition des étudiants de pays membres du Commonwealth et d'autres pays du matériel, des compétences des technologies et d'autres ressources d'éducation ouverte et à distance. Ses 54 pays membres proviennent de tous les continents et régions océaniques, tant du sud que du nord de la planète. Plus de 40 de ces pays sont des usagers assidus des ressources du COL qui répondent aux besoins de tous les domaines de l'éducation et de l'information, de même qu'au secteur de la formation, et non pas uniquement aux besoins en matière d'enseignement supérieur. Les principales activités du COL sont les suivantes :

- ♦ Promouvoir l'utilisation des technologies de communication et de l'information pour le télé-enseignement ;
- ♦ Faciliter l'accès à du matériel didactique et à des ressources de qualité supérieure et peu coûteux en appui à l'éducation formelle et informelle ;
- ♦ Donner accès à des cours de formation portant sur la mise en place et l'utilisation des technologies et méthodes d'enseignement à distance ;
- ♦ Fournir de l'information et dispenser des conseils, au sujet des systèmes, programmes et technologies de formation à distance, aux promoteurs et aux réalisateurs de projets.

L'une des initiatives courantes du COL consiste à assurer la coordination d'une série de grilles d'apprentissage en Australie, au Canada, en Inde, en Afrique du Sud et au Royaume-Uni, en insistant particulièrement sur la formation scolaire.

- ♦ Un programme sur l'apprentissage échelonné et technicisé, élaboré conjointement par l'Université de la Colombie-Britannique et l'Institut de technologie Monterey, au Mexique ;
- ♦ Un programme de formation à distance auquel ont participé l'Université Laurentienne, en Ontario, et l'Institut de technologie du Sud-Ouest, en Chine ;
- ♦ La prestation de cours de comptabilité par l'Université d'Athabasca aux étudiants du Centre de comptabilité de Tokyo qui désirent être agréés en Amérique du Nord (Baggaley *et al.*, 1998).

La liste des initiatives canadiennes axées sur les technologies de l'information est très longue ; bon nombre de ces initiatives ont été rendues possibles grâce à l'aide considérable fournie par l'Agence canadienne de développement international. Cette extraordinaire prolifération de l'aide canadienne pour des projets s'appuyant sur les technologies de l'information donne à penser que le savoir circule de



Encadré 3

**Université virtuelle francophone**

L'Université virtuelle francophone (UVF) est située à Montréal et représente 320 universités et organismes gouvernementaux de 52 pays de l'Afrique, de l'Europe, du monde arabe et de la région de l'océan Indien. Cette organisation poursuit les objectifs suivants :

- ♦ Créer des liens de solidarité entre les spécialistes en formation à distance des pays francophones ;
- ♦ Établir des partenariats fondés sur l'excellence entre les pays du Nord et les pays du Sud ;
- ♦ Accroître la diffusion des connaissances dans toutes les régions du monde.

Les activités de l'Université virtuelle s'appuient sur un modèle de concurrence visant à favoriser la meilleure exploitation possible des méthodologies de formation à distance ainsi que leur constante amélioration. Axées sur l'élaboration d'activités d'enseignement coopératif, les initiatives de cette organisation s'efforcent de favoriser un usage équilibré des nouvelles technologies afin d'en assurer la rentabilité, de stimuler le développement pédagogique et de mettre en place un processus de participation suffisamment respectueux des différents groupes culturels. L'UVF met l'accent sur la formation d'équipes multidisciplinaires de recherche et d'enseignement afin de renforcer les liens entre la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. Cette organisation insiste également sur l'importance de définir des équivalences internationales entre les programmes d'études et les cours, et de faire en sorte que les étudiants puissent obtenir des diplômes délivrés conjointement par différents établissements internationaux.

plus en plus librement d'un pays à l'autre. Toutefois, une certaine prudence s'impose concernant les avantages internationaux à long terme de ces initiatives multimédias. Même si elle est extrêmement prometteuse, la mise sur pied d'un système d'éducation « virtuel », véritablement international, risque de se heurter à une opposition tout aussi grande à l'échelon international que celle exprimée localement. Plus les pays « nantis » mettent leurs ressources de formation à distance à la disposition des autres, plus les bénéficiaires de cette forme d'aide sont susceptibles de craindre une visée impérialiste. Nous assistons à l'émergence d'établissements nationaux d'enseignement à distance, créés tout spécialement pour résister aux influences extérieures sur leur territoire, et un forum international, qui a eu lieu récemment au Japon, a conclu que la façon la plus pratique de former des réseaux éducatifs internationaux consiste sans doute à « penser mondialement, mais à agir localement » ( Latchem, 1998 ) ».

Après avoir étudié les étapes franchies récemment en direction des universités mondiales virtuelles, Cunningham *et al.* ( 1997, p. 180 ) sont parvenus à la conclusion qu'en dépit de toute l'activité en ce

domaine, rien ne garantissait la réussite totale de cet enseignement hors-campus, et ils ont formulé les remarques suivantes :

Il faut trouver des solutions aux problèmes de l'accréditation, de l'articulation des programmes d'études, de la langue d'enseignement, de l'accessibilité, de l'appropriation, de la propriété intellectuelle et des droits d'auteur [ ... ] Il faut élaborer des modèles d'enseignement et d'apprentissage, les mettre en application et en faciliter l'utilisation — et ces modèles doivent se révéler efficaces, efficaces et durables. Il faut mettre en place des infrastructures technologiques et de communication qui soient à la fois sûres et fiables. Il faut aussi cerner, puis satisfaire, les besoins et les attentes d'un groupe cible d'étudiants.

Cunningham *et al.* ( 1997, p. 189-190 )

Depuis l'apparition du film didactique et de la télévision éducative dans les années 1960, les problèmes de propriété intellectuelle et de droits d'auteur ont fait l'objet de débats virulents entre universitaires, et ne sont pas encore réglés aujourd'hui. L'élaboration de cours de formation à distance soulève des questions particulièrement délicates concernant les droits des personnes qui les conçoivent et les enseignent. Dans la majorité des universités canadiennes, une opinion bien ancrée veut que les membres du corps professoral soient les propriétaires légitimes de leurs cours théoriques, de leurs découvertes et de leurs innovations, même si des pressions internationales sont exercées pour qu'il en soit autrement. C'est donc dire que l'enseignant peut s'attendre à être le premier bénéficiaire de toute forme de commercialisation découlant de son travail. Cependant, les établissements d'enseignement à distance, plus que les établissements d'enseignement traditionnel, peuvent eux aussi affirmer qu'ils ont le droit de tirer des avantages financiers des réalisations de leurs employés. Un établissement d'enseignement à distance réunit essentiellement deux types d'organisations en une. D'une part, il est un établissement d'enseignement et, de l'autre, une maison d'édition commerciale. En produisant et en distribuant du matériel de cours à l'usage de ses étudiants, et en concluant des ententes sur le partage de ce matériel avec d'autres pays, l'établissement d'enseignement, tout comme ses professeurs-auteurs, peut espérer toucher une partie des revenus ainsi générés. Cela signifie que l'élaboration de cours d'enseignement à distance crée un terrain propice aux conflits entre les dirigeants des universités et collègues et leur personnel enseignant, et force à redéfinir les rôles respectifs de l'établissement et du corps professoral dans le processus de la formation à distance. Les accords sur les droits de propriété diffèrent énormément d'un établissement à l'autre ; il pourrait s'avérer difficile d'en arriver à des versions

normalisées sur le plan international et impossible d'en surveiller l'application. La récente grève à l'Université York, l'une des plus longues de l'histoire canadienne, donne une idée des conflits que pourraient susciter ces enjeux au sein des établissements.

La multiplication des nouvelles technologies multimédia complique encore davantage la question de la propriété intellectuelle et des droits d'auteur, car il est plus difficile de déterminer à qui appartient le matériel de cours électroniques et qui peut s'en servir que ce n'est le cas pour les documents imprimés. Par surcroît, les maisons d'édition traditionnelles, qui possèdent leurs propres plans de diversification sur le marché scolaire et qui ont leurs propres intérêts commerciaux à protéger, commencent à considérer les établissements d'enseignement à distance comme leurs compétiteurs et sont de plus en plus réticentes à mettre à la disposition des enseignants de ce secteur le matériel multimédia dont ils ont besoin pour leurs cours.

La technologie de l'information est certes très prometteuse, mais elle risque de ne pas remplir ses promesses si l'on ne trouve pas de solutions à ces problèmes.

## Mettre les médias à la portée des gens

Il se peut que nous soyons éblouis par la technologie et que nos attentes soient démesurées. Sans le vouloir, McLuhan nous a peut-être mis sur une mauvaise piste en laissant entendre que les médias étaient des *prolongements des gens* ; s'il n'y a personne pour s'en servir, c'est-à-dire si elles sont les *prolongements des médias*, les machines deviennent inutiles. En cherchant à offrir notre matériel éducatif au plus large public possible, par l'intermédiaire des médias les plus puissants, tels que la télévision, nous avons peut-être oublié à quel point tous les apprenants sont différents les uns des autres et aiment avoir la possibilité de remettre en question et de contester les idées qui leur sont enseignées. Pendant des années, les producteurs de télévision ont cru qu'ils pouvaient faire oublier le caractère distant et impersonnel de la télévision en utilisant celle-ci de manière « séduisante ». Pourtant, le seul échec manifeste de la télévision éducative, dans sa forme préalable à Internet, a été son inaptitude à permettre une interaction bidirectionnelle et à adapter son contenu aux besoins des étudiants. Les technologies pédagogiques mettent peut-être l'enseignement et l'apprentissage à la portée d'étudiants dispersés, n'ayant pas d'autres moyens de s'instruire, mais la façon dont elles ont été utilisées a favorisé un enseignement unidirectionnel plutôt que le dialogue idéal. Il est donc heureux que nous assistions présentement à

la convergence de l'ensemble des médias ; la nymphe du XX<sup>e</sup> siècle pourrait fort bien se transformer en supermédia, véritablement interactif, dans les années à venir.

Mais il reste encore à démythifier les nouvelles technologies pour le bénéfice de ceux et celles qui souhaitent s'en servir. L'habitude prise au Canada de mettre les médias, notamment le film et la vidéo, à la portée de la population nous a fait avancer dans cette direction. Elle nous a permis d'exploiter les principaux avantages de ces médias — c'est-à-dire leur aptitude à rendre les images du monde plus accessibles — dans un contexte de participation communautaire qui compense le manque d'interactivité des technologies. Dans les pays dépourvus des infrastructures que nécessitent les technologies de pointe, les médias simples sont couramment utilisés, notamment à des fins éducatives, grâce à l'emploi de méthodes ingénieuses, et la tradition de l'acteur-éducateur itinérant ne s'est jamais perdue. C'est donc dire que le Canada et les pays en développement ont une sorte d'affinité naturelle en ce qui concerne l'utilisation des médias dans l'enseignement et cette affinité leur fournit une bonne occasion de travailler ensemble au développement des nouveaux multimédias. Ni le premier ni les seconds ne possèdent les ressources économiques nécessaires pour résoudre les problèmes de logistique qui ont empêché l'utilisation optimale des premières technologies, et tous ont avantage à forger des partenariats.

Les pays en développement peuvent bénéficier de l'expérience du Canada dans le domaine de la planification et de la conception d'infrastructures technologiques adaptées aux besoins de la formation à distance, ainsi qu'en matière de production et d'acheminement de matériel éducatif de qualité supérieure. Entre-temps, le Canada a beaucoup à apprendre de tout ce qu'ont compris ses partenaires internationaux en attendant que les technologies éducatives rentables ne soient à leur portée. Des organismes tels que le COL et le CRDI seront sans doute les premiers à entrevoir les alliances stratégiques nécessaires pour que les nouvelles technologies soient utilisées à bon escient dans le monde, car ils connaissent particulièrement bien les forces nationales qui sont complémentaires et savent aussi quels pays partagent, en matière de développement, des priorités semblables. Les organismes de financement se félicitent déjà des avantages économiques que présente Internet ; les partenaires d'un projet apprécient sans doute se rendre dans leurs pays respectifs, mais sont bien forcés d'admettre que le courrier électronique, le transfert de fichiers et la conférence électronique sont des outils de collaboration fort efficaces.

Les universités canadiennes sont fermement convaincues que le plus important argument à l'appui de la coopération internationale

est l'enrichissement que les étudiants peuvent tirer des voyages à l'étranger ( Knight, 1995 ) ; elles peuvent d'ailleurs être rassurées, les technologies de communication ne supprimeront pas la nécessité de poursuivre des échanges internationaux. De tels échanges s'imposeront dans chacune des disciplines afin d'assurer une formation aux nouvelles technologies et à leurs modes d'emploi, le principal avantage des technologies de communication étant leur capacité de favoriser la viabilité à long terme des projets. Le Canada continuera de toucher sa part des bénéfices découlant des échanges internationaux, comme il l'a toujours fait, et mettra ses compétences en pratique dans des domaines tels que la conception de matériel pédagogique, l'évaluation formative et la recherche active, ce qui contribuera à contrer les modes de présentation à sens unique que privilégient malheureusement trop souvent les technologies actuelles.

C'est probablement parce qu'il s'est inspiré des idées mises en avant dans un autre pays que le Canada a développé des compétences dans l'utilisation des médias à des fins sociales. Fait significatif, cet autre pays, l'ex-Union soviétique, était en fait le seul à posséder un territoire aussi vaste, sinon plus, que le Canada. Les projets « Construire demain » et « Fogo Process » s'inspiraient largement des nouvelles façons d'utiliser les médias qu'avaient proposées de jeunes cinéastes tels que Vertov et Medvedkin pendant la révolution russe. En fait, l'examen des pratiques éducatives médiatisées des 40 dernières années permet de constater que Vertov est à l'origine de toutes les pratiques que nous estimons depuis exemplaires ( James, 1996a, b ). Ses travaux contiennent une liste fort utile des principes à respecter en ce qui a trait à la conception de matériel pédagogique, à l'évaluation formative et à la recherche-action, dans nos efforts pour rejoindre un public international à l'aide d'Internet et du supermédia qui lui succédera.

Ce creuset transnational des civilisations multipliera les possibilités de recherche, d'échanges et de cours. Afin de permettre un transfert efficace du savoir et l'accréditation, outre frontières, des apprentissages réalisés, de nouvelles sous-disciplines telles que « l'évaluation des connaissances acquises » font leur apparition, et de nombreuses organisations privées de formation à distance remettent maintenant en question l'idée voulant que l'université accréditée soit la principale source crédible de connaissances. Dans la mesure où les pays en développement ont besoin d'une aide immédiate dans des domaines sur lesquels les programmes d'études traditionnels insistaient peu ( p. ex., les études environnementales, l'éducation à la santé et le marketing social ), les compétences des universités conventionnelles ne semblent pas aussi facilement applicables à l'enseignement

international qu'à celui dispensé localement. Utilisés avec prudence, les nouveaux médias peuvent jeter les fondements d'un monde dans lequel tous les genres d'expériences pédagogiques sont transmis d'un pays à l'autre, sans égard aux frontières internationales, c'est-à-dire d'un monde où « la distance n'a plus d'importance ».

## Conclusion

Les nouveaux médias, surtout Internet, possèdent les attributs nécessaires pour pallier les lacunes des technologies antérieures des communications. Internet est un multimédia bidirectionnel et immédiat qui permet tout aussi bien la communication individuelle que les rapports « un à plusieurs » et « plusieurs à plusieurs », sans égard à la distance. En autant que nous reconnaissons l'importance de démythifier les nouveaux médias, de continuer de produire du matériel de qualité supérieure et d'aider les étudiants à interpréter les différentes valeurs ainsi exprimées, de telles technologies peuvent véritablement signifier que la distance n'aura plus d'importance dans nos efforts éducatifs. Ces technologies peuvent aussi avoir une profonde influence sur notre façon de planifier l'enseignement dans la mesure où elles nous permettent de rechercher sur toute la planète des partenaires ayant des besoins et des priorités identiques aux nôtres. Avec un peu de chance, nous accorderons moins d'importance à nos différences régionales, et davantage aux ressemblances qui nous unissent sur le plan international. À moins qu'une résistance ne soit offerte à ce virage, l'emprise provinciale, et même nationale, sur l'éducation et la culture deviendra de moins en moins pertinente et applicable.

L'érosion des anciennes lignes de démarcation pourrait fort bien laisser les éducateurs perplexes. Cependant, les nouveaux regroupements autour d'intérêts et de problèmes spéciaux, et les besoins de s'entraider, se feront rassurants : un soutien virtuel est tout de même plus réconfortant que l'absence totale de soutien. En bout de ligne, l'idée voulant que le Canada ou tout autre pays ait un rôle spécifique à jouer dans le processus de mondialisation de l'éducation pourrait devenir parfaitement désuète. Le Canada pourrait partager avec d'autres pays de nouveaux rôles éducatifs dans diverses collectivités internationales. Ou encore, en raison de la diversité inhabituelle du Canada, il pourrait jouer un rôle unique en enseignant au monde comment utiliser les médias de communication pour régler les problèmes sociaux.

# Thèmes et tendances de l'internationalisation : Une optique comparative

*Jane Knight*

## Introduction

### But

Les chapitres précédents du présent ouvrage ont traité des changements, des défis et de l'activité dans le domaine de la coopération internationale au cours des quatre dernières décennies au Canada. Le premier objectif du présent chapitre est de prendre appui sur cette analyse et de définir les tendances actuelles qui ressortent des interventions des universités canadiennes sur le plan international. Le deuxième objectif est de situer la dimension internationale du secteur de l'enseignement supérieur au Canada dans un contexte qui tienne compte des autres pays et régions du monde. Ces deux aspects sont traités de façon simultanée tout au long du chapitre. Le troisième objectif est de favoriser la réflexion sur plusieurs des questions importantes et des grands défis auxquels fait face le secteur de l'enseignement supérieur par rapport à la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche, de la formation et des services.

Ces trois objectifs sont plutôt ambitieux et il est donc prudent de préciser le cadre du chapitre. D'abord, il est clair que c'est le Canada



qui retient l'attention. Les références à d'autres pays ou régions porteront surtout sur l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Asie du Sud-Est, les États-Unis et l'Europe de l'Ouest. Le présent chapitre s'appuie sur des renseignements et des idées tirés d'études comparatives récentes menées dans le cadre du projet sur l'internationalisation du programme de Gestion des établissements d'enseignement supérieur de l'Organisation de coopération et de développement économiques (GEES-OCDE) (de Wit, 1995 ; Knight et de Wit, 1997) et de divers séminaires et ateliers. Le but de l'analyse comparative est de mieux cerner les tendances et les défis auxquels fait face l'internationalisation au Canada en mettant en évidence la situation dans d'autres pays et en tentant de la comprendre. L'étude des tendances et des thèmes s'est faite selon une approche qualitative plutôt que quantitative.

Les thèmes et les tendances abordés dans le présent chapitre sont principalement de nature sociétale, c'est-à-dire qu'ils concernent les systèmes et les secteurs. Il ne faut pas y voir une intention de banaliser les questions auxquelles font face les établissements sur le plan du fonctionnement. Il n'a pas non plus été possible d'aborder individuellement chacun des grands dossiers propres à chaque discipline, groupe d'intervenants ou institut à vocation spécifique. Même si ces questions ne sont pas moins importantes, le présent chapitre se concentre sur les problèmes d'ordre sociétal puisqu'il est plus probable qu'ils influent sur l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur au Canada.

### Hypothèses

Il est important de définir clairement les hypothèses qui sous-tendent les propos soulevés dans le présent chapitre. Comme l'ont illustré les chapitres précédents, la nature et les objectifs des activités internationales des universités canadiennes ont connu une évolution intéressante. Au cours des dernières décennies, le sens, le fondement, les stratégies et les résultats du travail international ont évolué et mûri. Parce que ce chapitre aborde les thèmes courants, les tendances actuelles et les défis à venir, il importe d'articuler les présupposés fondamentaux de la discussion.

La principale hypothèse concerne la définition de l'*internationalisation* puisque cette notion a un sens différent selon les peuples, les institutions et les pays. ( En fait, un des thèmes abordés ci-après concerne l'interprétation et l'utilisation du terme *internationalisation*. ) La notion d'internationalisation de l'enseignement supérieur peut être décrite et employée de diverses façons. D'abord, on peut l'appliquer aux paliers national, provincial, régional ou institutionnel. On peut aussi la décrire en fonction de politiques ou de programmes. Aux fins du



présent chapitre, la notion d'*internationalisation* s'articule autour du niveau institutionnel, conformément au cadre général d'organisation du présent ouvrage. Au niveau institutionnel, l'internationalisation se définit comme le processus d'intégration d'une dimension internationale et interculturelle aux fonctions d'enseignement, de recherche et de service de l'université ou de l'établissement d'enseignement supérieur ( Knight, 1994, p. 3 ). Cette définition renferme plusieurs notions fondamentales qui méritent d'être élaborées.

La première porte sur le fait que l'internationalisation est un processus, un cycle d'interventions planifiées et spontanées, tant sur le plan des programmes que des politiques. L'approche par processus fait écho à l'évolution des besoins, des ressources et des priorités de l'établissement. Un des aspects fondamentaux de l'approche par processus est que les structures et les systèmes organisationnels de l'établissement sont mis en cause, en plus des activités scolaires. Cela la distingue d'autres approches qui accentuent plutôt l'internationalisation d'activités ou de résultats particuliers ( Arum et Van de Water, 1992 ). Il est important de noter que l'approche par processus doit se fonder sur des objectifs explicites pour l'internationalisation et leur rapport aux résultats.

Un autre des éléments de cette définition est la notion d'intégration. L'intégration place la dimension internationale au cœur de la mission de l'université et la lie de façon durable aux politiques, aux pratiques et aux systèmes de l'établissement. Les rapports entre dimensions internationales et interculturelles font aussi l'objet d'une attention toute particulière. Cela repose sur la conviction que la diversité des cultures inhérentes à un pays, en particulier en ce qui concerne le Canada, compte autant que la diversité et les ressemblances entre les nations. L'internationalisation de l'enseignement supérieur ne se limite pas à l'interprétation géographique d'un concept qui évolue entre des nations ou d'un côté à l'autre des frontières. Enfin, on reconnaît que l'internationalisation s'assimile aux efforts de l'université pour s'acquitter de ses fonctions premières, notamment le processus d'enseignement et de formation, les activités de recherche et d'avancement du savoir et les services à la communauté.

## Thèmes et tendances sociétales

### Sens et usage du terme *internationalisation*

La section précédente soulignait la diversité des sens donnés au concept d'internationalisation de l'enseignement supérieur et des applications que l'on en fait. Cela illustre la richesse et la complexité de cette

notion mais peut compliquer l'interprétation du terme et en diminuer l'importance aux yeux des gouvernements, des institutions et des organisations non gouvernementales ( ONG ). L'utilisation du terme *internationalisation* s'est répandue dans le domaine de l'enseignement supérieur vers le milieu des années 1980. Comme c'est souvent le cas, le terme a été emprunté à d'autres secteurs ou adapté. Les termes *internationalisation* et *mondialisation* font maintenant partie du vocabulaire courant, que l'on parle d'environnement, de commerce, de communication ou même de mode. Bien que l'on attribue souvent le même sens aux termes *internationalisation* et *mondialisation*, il importe de faire une distinction lorsqu'il s'agit d'enseignement supérieur.

Au fil des années, bien des termes ont servi à décrire la dimension internationale de l'enseignement. Ces termes reflétaient les priorités et les points de vue d'une période précise de l'histoire et, bien sûr, l'orientation de l'utilisateur. Parmi les termes apparentés qui ont souvent servi de synonymes, on retrouve les *relations universitaires internationales* ou de *coopération*, *l'éducation internationale*, *l'éducation multiculturelle* et la *mondialisation de l'éducation*. Il existe une tendance aujourd'hui à utiliser le terme *internationalisation* de façon rétroactive en l'appliquant à des concepts et à des activités populaires dans les années 1960 et 1970. Cette approche n'est ni utile ni sage. De plus, nous reconnaissons l'émergence du concept d'*internationalisation* et de la façon dont il est interprété et utilisé dans l'étude et la pratique de l'enseignement supérieur aujourd'hui.

Bien que le présent chapitre ne se propose pas de comparer attentivement ces deux termes, il est important d'étudier plus à fond le rapport entre la mondialisation et l'internationalisation. La mondialisation peut se décrire de bien des façons. La description qui convient le mieux à l'examen de la dimension internationale du secteur de l'enseignement supérieur est la suivante :

La mondialisation décrit le flux de la technologie, de l'économie, de la connaissance, des gens, des valeurs, des idées [ ... ] d'un côté à l'autre des frontières. La mondialisation touche chaque pays d'une façon différente selon son histoire, ses traditions, sa culture et ses priorités. L'internationalisation de l'enseignement supérieur est une des façons par lesquelles un pays réagit à l'influence de la mondialisation tout en respectant le caractère individuel de la nation.

Knight ( 1997, p. 6 )

Ainsi, l'internationalisation et la mondialisation sont perçues comme des concepts différents, mais reliés. On peut percevoir la mondialisation comme le catalyseur et l'internationalisation comme la réponse, encore que cette réponse soit proactive. L'élément clé de

*l'internationalisation* est la notion d'une relation entre des nations ou des identités culturelles, ce qui laisse entendre, par le fait même, que l'État-nation et la culture sont préservés. L'histoire d'un pays, ses cultures indigènes, ses ressources et ses priorités propres façonnent son attitude à l'égard des autres pays et ses relations avec eux. Ainsi, l'identité et la culture nationales sont fondamentales à l'internationalisation. On s'inquiète souvent de l'effet d'homogénéisation de la culture engendrée par la mondialisation. L'internationalisation, en respectant l'État-nation et en aidant à en conserver l'intégrité, se présente comme un concept bien différent.

L'examen du rapport entre la mondialisation et l'internationalisation ne saurait être complet sans la notion de civilisation. Une hypothèse controversée (Huntington, 1996) veut que les peuples et les pays de culture semblable évoluent vers une fusion et que ce phénomène s'affirme comme la force prédominante en matière de relations internationales, plutôt que la mondialisation de l'économie. De plus, on remarque une dévotion de plus en plus grande à l'égard de l'identité culturelle personnelle, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse voulant que la culture s'homogénéise sous l'effet de la mondialisation. Une des prémisses fondamentales de l'hypothèse propose que les groupes de pays ayant des cultures semblables, classées comme civilisations, établiront des alliances fortes et exerceront un méta-impact sur l'échiquier mondial. Cela mène à l'examen des rapports entre diverses cultures-civilisations plutôt qu'entre nations. L'internationalisation, qui est souvent perçue comme reposant sur la notion de peuple-culture et d'État, au niveau national, est donc remise en cause ou, à tout le moins, interprétée d'une façon intéressante et différente. La façon dont les pays multiculturels, tels que le Canada, s'insèrent dans cette hypothèse justifie un examen plus approfondi.

### **Motifs**

Les raisons qui convainquent un pays ou un établissement d'enseignement supérieur que l'internationalisation est fondamentale déterminent également la nature et la portée de leur soutien et de leurs interventions en ce sens. Même si cela paraît évident, on ne saurait trop insister sur l'importance d'énoncer explicitement les motifs de l'internationalisation et de bien préciser les objectifs visés. Les raisons sont nombreuses et variées pour justifier l'internationalisation de l'enseignement supérieur en général et des établissements en particulier. Ces motifs sont variés et étroitement liés les uns aux autres ; ils peuvent être complémentaires ou contradictoires, particulièrement parce qu'ils peuvent être différents selon les intérêts des interlocuteurs.

Qui plus est, les motifs peuvent varier d'un pays à l'autre ou à l'intérieur même du pays. L'étude des motifs derrière l'internationalisation de l'enseignement supérieur est une tâche fascinante et complexe ; par souci de concision, ces motifs peuvent être classés en quatre groupes : politiques, économiques, scolaires et socioculturels. ( Knight et de Wit, 1995 ).

Les motifs politiques sont souvent perçus comme plus importants au niveau national qu'au niveau des établissements. C'est que, historiquement, l'enseignement à vocation internationale a été perçu comme un outil de politique étrangère, en particulier en ce qui a trait à la sécurité nationale et à la paix entre les nations. Même s'il joue toujours ce rôle, il n'a plus toute l'importance d'autrefois. À un certain moment, les échanges bilatéraux culturels, scientifiques et éducatifs étaient perçus comme des moyens d'entretenir la communication et les relations diplomatiques. Toutefois, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Amérique du Nord et au Royaume-Uni, et dans une certaine mesure chez les quatre « tigres économiques » de l'Asie, l'enseignement est de plus en plus perçu comme un produit d'exportation plutôt que comme le fruit d'un accord culturel. Étant donné que l'accès à l'enseignement supérieur par les masses croît à un rythme exponentiel, les pays, petits et grands, se montrent très intéressés à faire de l'exportation des produits et des services éducatifs ainsi que de l'importation des étudiants étrangers des éléments importants de leurs politiques étrangères. De fait, nous pouvons percevoir des changements importants dans la politique étrangère qui démontrent que l'enseignement est considéré comme un bien d'exportation plutôt que comme une activité essentiellement axée sur l'aide au développement ou un programme culturel. Ce changement vers une orientation de marché met en évidence les motifs économiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Les motifs économiques gagnent en importance et deviennent de plus en plus pertinents au Canada et dans d'autres pays industrialisés. Par suite de la mondialisation de l'économie, de l'interdépendance croissante entre les pays et de la révolution informatique, les pays se préoccupent de leur compétitivité économique, scientifique et technologique. La formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et l'investissement dans la recherche appliquée sont des moyens efficaces d'améliorer et de maintenir leur avantage concurrentiel. Ces deux stratégies font intervenir le secteur de l'enseignement supérieur. Ainsi, au palier national, le lien entre l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur, d'une part, et le développement économique et technologique du pays, d'autre part, est de plus en plus

étroit. À mesure que les universités sont forcées de diversifier leurs sources de financement et de réduire leur dépendance à l'égard de l'aide gouvernementale, les établissements reconnaissent de plus en plus l'importance des motifs économiques. On ne sait trop encore si l'exportation de produits et de services éducatifs sur les marchés internationaux constitue effectivement une mise en valeur de la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et des services. Le présent chapitre revient souvent sur cette question puisqu'elle est essentielle à la définition de ce que nous entendons par l'internationalisation de l'enseignement supérieur et des raisons qui justifient l'importance que nous y attachons.

Les motifs scolaires sont directement liés à l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu' à la recherche de l'excellence dans les domaines de la recherche et des activités universitaires. L'enquête réalisée en 1994 par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (Knight, 1995) révélait que le motif premier de l'internationalisation de l'enseignement supérieur était de former des étudiants et des spécialistes possédant des connaissances internationales et des compétences interculturelles. La deuxième raison en importance était de se pencher, par l'intermédiaire de l'activité savante, sur la nature de plus en plus interdépendante du travail (sur les plans environnemental, culturel, économique et social). De toute évidence, les motifs scolaires étaient au premier plan des préoccupations des recteurs d'université à ce moment. Compte tenu des changements politiques et économiques au cours des trois dernières années, il serait intéressant de s'interroger sur les résultats d'une enquête si elle devait avoir lieu au cours de la prochaine décennie.

Les motifs socioculturels derrière l'internationalisation évoluent en fonction des conséquences prévues de la mondialisation. Comme il en a été question précédemment, l'enseignement supérieur fait depuis longtemps partie des accords et des échanges culturels. La mondialisation actuelle de l'économie et du réseau d'information et de communication laisse entrevoir un autre aspect des motifs socioculturels. Dans bien des pays non anglophones tels que l'Indonésie et la Suède, la conservation et la promotion de la culture et de la langue nationales sont des motifs importants de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Les pays considèrent l'internationalisation comme une façon de respecter la diversité culturelle et de faire contrepoids à la présumée homogénéisation engendrée par la mondialisation. La reconnaissance de la diversité culturelle et ethnique à l'intérieur d'un pays ou d'un pays à l'autre est considérée comme un aspect fondamental et un motif important de l'internationalisation

du système d'enseignement d'une nation. Au Canada, le respect de notre diversité multiculturelle n'a pas été perçu comme un motif important d'internationalisation, comme en témoigne l'enquête de 1994 menée par l'AUCC ( Knight, 1995 ). Toutefois, nous reconnaissons que l'importance de connaître d'autres cultures est tributaire de la valorisation et de la connaissance de sa propre culture.

Il est délicat de parler de la conservation et de la promotion de l'identité nationale et des valeurs culturelles comme motifs de l'internationalisation. Bien que certains pays perçoivent l'internationalisation ( par opposition à la mondialisation ) comme une façon de conserver la culture, d'autres pays la perçoivent comme une façon de promouvoir leurs valeurs culturelles à l'étranger. Le Canada se place dans cette dernière catégorie. Depuis 1996, la promotion des valeurs et de la culture canadiennes à l'étranger est devenue le troisième pilier de notre politique étrangère ( ACDI, 1995 ) et le rôle d'exportateur de produits et de services éducatifs a été bien défini. La juxtaposition de la conservation et de la promotion des identités et des valeurs culturelles est une question reprise ailleurs dans le présent chapitre.

Le besoin d'améliorer la compréhension interculturelle et la communication est relié aux motifs culturels et, éventuellement, au développement global de la personne en tant que citoyen local, national et international. La citoyenneté ne se limite pas à participer activement à la production de richesses, comme le laissent entendre les motifs économiques.

En résumé, il est important de répéter que ces quatre groupes de motifs ne sont pas entièrement distincts ou exclusifs. La motivation d'une personne, d'un établissement ou d'un pays dépend de tout un ensemble complexe de facteurs intervenant à plusieurs niveaux, qui évoluent avec le temps et selon les besoins et les priorités. Il serait simpliste et probablement injuste d'étiqueter divers pays d'après les raisons qui les motivent à l'internationalisation. Il est plus important et plus intéressant d'observer l'évolution des motifs dans divers pays. Les sections suivantes traitent de la motivation à la base de l'internationalisation.

### **La coordination, la planification et la politique à l'échelle nationale**

Au Canada, nous avons la chance que nombre de groupes, d'organisations, de ministères et de réseaux de toutes sortes dans les milieux éducatif, gouvernemental et privé accordent de l'importance à l'internationalisation. Cependant, un intérêt commun pour l'internationalisation ne veut pas nécessairement dire une vision, des priorités ou des motifs communs et encore moins un cadre de planification et

d'action coordonné. De fait, il faut se demander si le regain d'intérêt et d'attention sur le plan national n'a pas, involontairement, fragmenté et réduit l'efficacité des ressources et des efforts consacrés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Canada.

Trois rapports récents ( MAECI, 1994 ; Knight, 1996 ; Tillman, 1997 ) ont relevé le besoin d'améliorer la communication et la coordination entre les principaux intervenants nationaux ayant des intérêts dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Canada. Outre la question de la coordination, ces rapports soulèvent bien d'autres tendances et problèmes nationaux abordés dans la présente section. Un document d'orientation intitulé *The International Dimension of Higher Education in Canada: Collaborative Policy Framework* ( MAECI, 1994 ), soulignait que, en général, les efforts déployés en faveur de l'internationalisation souffrent de faiblesses fondamentales provenant essentiellement de l'absence de coordination entre les gouvernements, les établissements et les organisations. Ainsi, on a remarqué :

- ♦ Une mauvaise intégration, coordination et cohérence des politiques et des programmes gouvernementaux, tant d'un organisme fédéral à l'autre qu'entre les gouvernements fédéral et provinciaux ainsi qu l'absence d'un sentiment d'urgence quant au besoin d'agir ;
- ♦ L'absence d'investissement dans les activités internationales et d'une stratégie cohérente pour tirer parti des forces et des réalisations actuelles ;
- ♦ Une approche improvisée du réseautage et des partenariats.

Les autres problèmes relevés comprennent notamment le petit nombre d'inscriptions dans les cours de langues étrangères, le faible taux de mobilité des étudiants et des enseignants canadiens, la réduction du financement accordé à l'enseignement supérieur, l'absence d'une stratégie intégrée de mise en marché des produits et des services éducatifs, et une compréhension limitée de l'influence des facteurs culturels sur l'enseignement, l'apprentissage et la recherche.

Une enquête nationale ( Knight, 1996 ) menée par le Bureau canadien de l'éducation internationale ( BCEI ), l'AUCC et l'Association des collèges communautaires du Canada ( ACCC ) auprès des interlocuteurs importants des secteurs gouvernemental, éducatif et privé, a fait ressortir un certain nombre de problèmes urgents en rapport avec l'internationalisation. Un des rares points sur lequel les trois secteurs s'entendaient était le besoin d'une plus grande collaboration,



Encadré 1

**La coopération internationale et l'internationalisation à l'AUCC :  
Certaines dates clés**

L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) est reconnue comme le foyer au Canada de la promotion et de l'étude des implications des relations internationales entre les universités. Il est intéressant de constater comment l'AUCC en est graduellement venue à assumer un rôle de gestion — rôle qui a suscité certaines controverses — et comment elle a abordé les questions liées à l'internationalisation dans ses conférences biennales. Dans cette optique, l'on peut considérer que l'AUCC reflète fidèlement les intérêts et les préoccupations des universités canadiennes.

Voici certaines dates marquantes dans l'histoire de l'AUCC :

- ul style="list-style-type: none; padding-left: 0;">
- 1911      Création de l'AUCC.
- 
- 1966      Le bureau des bourses de l'AUCC assume la gestion du Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan et commence à administrer des bourses internationales.
- 
- 1978      L'AUCC crée son secrétariat au développement international, conformément à un accord avec l'Agence canadienne de développement international (ACDI) et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI). On demande aux universités de charger un membre de leur personnel du développement international, ce qui donne lieu à la constitution d'un réseau des agents de liaison internationale.
- 
- 1983      Le Secrétariat au développement international publie son *Répertoire des ressources des universités canadiennes en développement international*, la première d'une série de publications de l'AUCC portant sur les activités de développement international des universités canadiennes et leurs liens institutionnels aux partenaires du Sud.
- 
- 1985      Création de deux bases de données : les Projets de développement international des universités canadiennes (CUPID), contenant des renseignements tirés de la publication mentionnée ci-dessus, et les Accords d'échanges internationaux des universités canadiennes (CUE). Ces outils contiennent des renseignements sur les projets et les accords remontant jusqu'aux années 1970 ; ils sont mis à jour périodiquement.
- 
- 1987      Le Secrétariat au développement international et la section chargée des relations entre les universités et les pays industrialisés fusionnent pour former une seule unité administrative.
- 
- 1988      Le Programme sino-canadien de jumelage universitaire est créé, avec le financement de l'ACDI. Il s'agit du premier programme institutionnel administré par l'AUCC ; d'autres programmes portent sur les bourses et les subventions à l'intention des étudiants et des professeurs.  
         La conférence biennale porte sur le rôle croissant des universités sur la scène de la coopération internationale.
- 
- 1990      La conférence biennale porte sur les partenariats universitaires dans un monde en évolution.
- 
- 1992      La conférence biennale porte sur la recherche de l'innovation et la coopération internationale entre les universités.
- 
- 1994      L'AUCC et les universités jouent un rôle de premier plan dans la création du programme de Partenariats universitaires en coopération et développement,



---

**IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING  
PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

**REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES  
PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**

financé par la direction générale du partenariat canadien de l'ACDI. L'on confie à l'AUCC la gestion de l'un des deux volets du programme.

La conférence biennale a pour thème « De la compétition à la coopération : Évolution de la stratégie internationale des universités ».

- 1995 L'AUCC formule une déclaration sur l'internationalisation des universités canadiennes, qui témoigne des changements qui favorisent déjà l'internationalisation des universités et qui propose un cadre pour l'évolution de ce processus. L'AUCC publie *Internationalization of Canadian Universities: the Changing Landscape*, de Jane Knight, la première d'une série d'études portant sur les diverses dimensions du processus d'internationalisation au sein des universités canadiennes.
- 1996 Création du Prix de la Banque Scotia et de l'AUCC pour l'excellence en internationalisation pour marquer les réalisations des universités en matière d'internationalisation et faire connaître leurs initiatives dans l'ensemble de la communauté universitaire. La conférence biennale a pour thème « L'internationalisation : Passer de la rhétorique à la réalité ».
- 1998 Le conseil d'administration de l'AUCC approuve une initiative auprès des institutions financières internationales au sein de la direction des programmes internationaux canadiens. Cette initiative vise à mettre les universités canadiennes et l'AUCC en position d'obtenir des marchés des institutions financières internationales.
- La conférence biennale a pour thème « Faire progresser l'internationalisation par notre expérience ».

de nouveaux types de partenariat et d'une meilleure coordination, tant au sein des secteurs qu'entre ceux-ci. En plus de réclamer une meilleure coordination, les intervenants ont noté des situations précises où la collaboration était essentielle, à savoir, entre autres :

- ♦ Une approche plus systématique de la commercialisation et de l'exportation des produits et des services éducatifs ;
- ♦ Une meilleure collaboration entre le secteur privé et de l'enseignement en matière de placement professionnel, de stages et de bourses d'études à l'étranger ;
- ♦ La création de partenariats stratégiques entre les universités et les collèges, d'une part, et le secteur privé, d'autre part, en matière de projets de recherche conjoints ;
- ♦ Une meilleure collaboration entre les ministères fédéraux pour régler les questions des frais de scolarité et des visas pour les étudiants étrangers.

L'appel implicite à la collaboration s'appuie sur la nécessité de reconnaître les différences et les ressemblances d'intérêt entre les secteurs. Même si l'objectif est explicite, soit favoriser et soutenir



financé par la direction générale du partenariat canadien de l'AUCO. L'on confie à l'AUCO la gestion de l'un des deux volets du programme.

La conférence biennale a pour thème « De la compétition à la coopération : Évolution de la stratégie internationale des universités ».

- 1995** L'AUCO formule une déclaration sur l'internationalisation des universités canadiennes, qui témoigne des changements qui favorisent déjà l'internationalisation des universités et qui propose un cadre pour l'évolution de ce processus. L'AUCO publie *Internationalisation of Canadian Universities: the Changing Landscape*, de Jane Knight, la première d'une série d'études portant sur les diverses dimensions du processus d'internationalisation au sein des universités canadiennes.
- 1996** Création du PMA de la Banque Scotia et de l'AUCO pour l'excellence en internationalisation pour marquer les réalisations des universités en matière d'internationalisation et faire connaître leurs initiatives dans l'ensemble de la communauté universitaire. La conférence biennale a pour thème « L'internationalisation : Passer de la rhétorique à la réalité ».
- 1998** Le conseil d'administration de l'AUCO approuve une initiative auprès des institutions financières internationales au sein de la direction des programmes internationaux canadiens. Cette initiative vise à mettre les universités canadiennes et l'AUCO en position d'obtenir des marchés des institutions financières internationales.
- La conférence biennale a pour thème « Faire progresser l'internationalisation par notre expérience ».

de nouveaux types de partenariat et d'une meilleure coordination, tant au sein des secteurs qu'entre ceux-ci. En plus de réclamer une meilleure coordination, les intervenants ont noté des situations précises où la collaboration était essentielle, à savoir, entre autres :

- ♦ Une approche plus systématique de la commercialisation et de l'exportation des produits et des services éducatifs ;
- ♦ Une meilleure collaboration entre le secteur privé et de l'enseignement en matière de placement professionnel, de stages et de bourses d'études à l'étranger ;
- ♦ La création de partenariats stratégiques entre les universités et les collèges, d'une part, et le secteur privé, d'autre part, en matière de projets de recherche conjoints ;
- ♦ Une meilleure collaboration entre les ministères fédéraux pour régler les questions des frais de scolarité et des visas pour les étudiants étrangers.

L'appel implicite à la collaboration s'appuie sur la nécessité de reconnaître les différences et les ressemblances d'intérêt entre les secteurs. Même si l'objectif est explicite, soit favoriser et soutenir

l'internationalisation du système d'enseignement supérieur au Canada, il est moins évident d'établir dans l'intérêt de qui cela doit se faire.

Parmi les autres sujets abordés dans l'enquête auprès des intervenants, on retrouve :

- ♦ Le besoin de se conformer aux normes internationales en matière d'éducation ;
- ♦ Les répercussions du libre-échange sur la mondialisation des professions ;
- ♦ La définition des compétences que devront posséder les nouveaux diplômés pour travailler dans un environnement local et mondial ;
- ♦ Les frais de scolarité, les visas et le marketing en rapport avec les étudiants étrangers ;
- ♦ L'ambiguïté des discours concernant l'importance de l'enseignement des langues étrangères ;
- ♦ Les études et le placement professionnel des étudiants canadiens à l'étranger ;
- ♦ Le besoin de réformer les programmes d'études pour internationaliser l'enseignement et l'apprentissage ;
- ♦ La commercialisation et l'exportation des produits et services éducatifs ;
- ♦ Les besoins et les intérêts particuliers en matière de recherche ;
- ♦ Les répercussions des nouvelles techniques d'information et de communication.

Ce sont les grandes lignes des principaux dossiers d'actualité qui préoccupent les intervenants du milieu de l'éducation, des gouvernements et du secteur privé. Ceux-ci sont loin d'être d'accord quant à la nature des solutions et des défis reliés à ces questions. Il est important de reconnaître que l'on s'entend sur les questions essentielles, mais surtout, sur le besoin d'accroître la collaboration et la coopération.

Pour faire suite à ces deux rapports l'ACCC, l'AUCC, et le BCEI ont réalisé une autre étude conjointe dont les résultats sont livrés dans *Internationalization of Advanced Learning: Toward a Planning Framework* (Tillman, 1997). En réponse à la demande d'améliorer la coordination, cette étude propose un cadre de planification, axé sur l'action et favorisant une approche pratique. Il tente de transformer le

plaidoyer en action. Il précise la question, en décrit la nature et les défis qui y sont rattachés, expose plus en détail les résultats recherchés, répartit les principales responsabilités et énumère les intervenants importants. Les principaux intervenants et partenaires sont des ministères fédéraux ainsi que les ONG nationales ayant un intérêt dans la dimension internationale de l'enseignement supérieur au Canada. Le cadre fait aussi allusion aux gouvernements provinciaux et aux établissements d'enseignement individuels.

Le cadre décrit trois points fondamentaux et un certain nombre de défis précis. Les points sont les suivants :

- ♦ Améliorer la communication, la cohérence et la collaboration chez chacun des intervenants et entre eux ;
- ♦ Articuler une vision globale et claire de l'éducation internationale sous forme de politiques officielles ;
- ♦ Assurer un financement suffisant ( en particulier pour les services de soutien ).

Les défis précis mentionnés dans l'étude ont une portée générale, et, dans la plupart des cas, englobent les questions soulevées dans les deux rapports précédents en les étoffant. Cependant, la force du cadre de planification repose sur le fait qu'il précise les interventions requises et les résultats attendus.

Parmi les tâches à accomplir, on retrouve la recherche et la collecte de données sur la mobilité des étudiants et des enseignants, sur les anciens étudiants à l'étranger et sur les répercussions économiques de l'éducation internationale ; l'amélioration du réseau des centres d'éducation canadiens ( CEC ) ; la rationalisation des formulaires d'immigration et d'admission pour les étudiants étrangers ; l'amélioration de l'information commerciale relative à l'exportation des produits et des services éducatifs ; l'amélioration des mesures de contrôle et d'évaluation de la qualité ; l'amélioration de la reconnaissance des crédits ; la promotion d'une plus grande participation du secteur privé ; et l'assouplissement du fonctionnement administratif.

Il est évident que l'internationalisation de l'enseignement supérieur « atteint sa majorité » ou, à tout le moins, passe au premier plan sur la scène nationale. Les revendications en faveur d'une politique gouvernementale, d'une plus grande cohérence entre les principaux intervenants et d'un financement suffisant sont plus marquées que jamais et se traduisent, avec prudence il est vrai, en une approche mieux coordonnée de la définition des enjeux ainsi qu'en actions. Si l'on compare ses politiques nationales à celles d'autres pays, la situation du Canada paraît plutôt unique. Étant donné que

l'éducation est de compétence provinciale, la politique nationale relative à la dimension internationale de l'enseignement supérieur n'est pas articulée par un ministère fédéral responsable de l'éducation, comme dans les autres pays. Cela ne réduit pas pour autant le besoin d'établir des politiques officielles en la matière et de se renseigner sur la façon dont les autres pays abordent l'internationalisation.

Le mouvement qui se manifeste en Europe en vue de mieux articuler et d'étoffer les politiques européennes quant à la dimension internationale de l'enseignement supérieur est très intéressant. On reconnaît qu'en Europe, l'intervenant le plus influent et le plus important en matière d'éducation internationale est la Commission européenne. C'est grâce à son soutien et, de façon plus limitée, celui des gouvernements nationaux si des stratégies institutionnelles ont vu le jour ( de Wit et Callan, 1995 ). Les programmes de la Commission européenne tels que le Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants ( ERASMUS ), TEMPUS et SOCRATES ont permis aux établissements d'accroître la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des administrateurs, principalement à l'intérieur de l'Europe mais, plus récemment, entre l'Europe et l'Asie, l'Amérique latine et l'Amérique du Nord. Nombreux sont ceux qui prétendent que l'orientation des programmes de la Commission européenne vise beaucoup plus à « européeniser » l'éducation plutôt qu'à l'internationaliser, mais cette question dépasse le cadre de notre examen. Quoi qu'il en soit, la Commission européenne a eu une influence profonde et un effet catalyseur marqué sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur en Europe.

En 1996, pour la première fois, la Commission européenne a demandé aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur en Europe de formuler leurs propres politiques internationales et de démontrer comment les projets financés par la Commission européenne s'intégraient aux politiques et à la planification des établissements ( Kalvemark et van der Wende, 1997 ). Il est évident que cette approche est très différente de celle du Canada où, depuis le début des années 1990, la plupart des universités et des collèges ont articulé leur dimension internationale dans des énoncés de mission personnels et ont déployé de grands efforts pour formuler des politiques internationales et des stratégies institutionnelles. Toutefois, il importe de tenir compte du rôle joué par l'Agence canadienne de développement international ( ACDI ) et par le Centre de recherches pour le développement international ( CRDI ) étant donné l'obligation faite aux universités canadiennes de démontrer comment les projets financés par l'ACDI et le CRDI s'inséraient dans l'ensemble des interventions et des politiques internationales des universités.



L'initiative de la Commission européenne en 1996 a donné lieu à une étude de l'Academic Cooperation Association (ACA) intitulée *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe* (Kalvemark et van der Wende, 1997). L'étude a démontré que bien des pays avaient effectivement des politiques nationales relatives à l'internationalisation de l'enseignement supérieur mais que celles-ci n'étaient pas toujours intégrées à la politique générale en matière d'enseignement supérieur. Cette situation est très intéressante et se rapproche probablement plus de celle qui existe au Canada. Par exemple, l'Autriche dispose de toute une variété d'accords, de protocoles d'entente et de traités pour promouvoir l'internationalisation de la recherche et de l'enseignement supérieur selon une formule bilatérale. De nouvelles mesures législatives adoptées en 1993 et en 1997 relativement à la structure et aux programmes d'études des universités en Autriche ont conféré plus d'autonomie aux établissements, ce qui, croit-on, facilitera l'internationalisation. Exception faite de mesures législatives précises, il est plus juste de dire que l'Autriche n'a pas de politique nationale sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Leidenfrost *et al.*, 1997).

À l'opposé, l'Allemagne dispose effectivement de politiques explicites aux paliers national et provincial en matière de coopération internationale et européenne qui soulignent l'importance des échanges d'étudiants et de personnel (Kehm et Last, 1997). Depuis 1974, la Suède a fait figure de chef de file en reconnaissant et en articulant clairement l'importance de l'internationalisation dans les politiques nationales en matière d'enseignement ainsi que dans les lois sur le budget. Par exemple, la loi sur le budget de 1995 adoptée par le parlement de la Suède était particulièrement intéressante en ce qui a trait à l'équilibre entre la coopération et les intérêts et les engagements à l'égard de l'Europe et des autres pays, comme en témoigne l'énoncé suivant, tiré du budget :

La coopération en Europe ne doit pas se développer aux dépens d'autres formes d'engagement international. L'éducation à la coopération a un rôle important à jouer en ce qui a trait à l'élargissement des connaissances et à la compréhension des sociétés et des cultures d'autres régions. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les pays en développement où l'on retrouve plus de 80 p. 100 de la population du monde. Les universités et les collèges doivent favoriser activement l'acquisition de connaissances sur les pays en développement. Ils doivent aussi combattre avec vigueur la xénophobie et le racisme sous toutes ses formes.

Cité dans Kalvemark (1997, p. 177).



## Consortiums et partenariats

Une des tendances les plus frappantes est la prolifération des consortiums et des réseaux consacrés à la coopération internationale et aux travaux de développement. Ce qui retient le plus l'attention est la diversité de l'importance et des types de consortiums et de leurs raisons d'être. Une fois de plus, la compétitivité et, dans une certaine mesure, la mondialisation du marché contribuent largement à la croissance de ces réseaux.

Au cours de la dernière décennie, durant laquelle la notion de partenariat a marqué le développement international, le besoin s'est manifesté d'établir des consortiums pour soumissionner sur des projets importants ou les mettre en œuvre. Les universités canadiennes ont formé des consortiums entre elles ainsi qu'avec les collègues et les instituts de technologie, les sociétés du secteur privé et les industries, les organismes gouvernementaux et les ONG. L'envergure et la complexité d'un grand nombre de projets ou de contrats de développement ont obligé des partenaires ayant des domaines de compétence différents à collaborer pour obtenir des mandats importants et les mener à terme. Ce sont probablement les universités américaines qui ont fait œuvre de pionniers dans ce domaine, mais les universités australiennes, canadiennes et européennes utilisent maintenant le processus couramment. Ces consortiums ont eu plus ou moins de succès selon le cas. Les partenaires subissent une courbe d'apprentissage alors que la collaboration et la coopération présentes au moment de la soumission se relâchent parfois durant la phase de mise en œuvre. À une époque où le nombre et l'importance des projets interdisciplinaires et multisectoriels grandissent, il est fort probable que le nombre des consortiums, tout comme leur nécessité, continueront de croître.

La formation de consortiums n'est pas uniquement motivée par le développement international. Depuis que le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) a reconnu que les produits et les services éducatifs étaient des biens commerciaux importants, on a consacré plus d'attention aux activités de développement international des fournisseurs publics et privés. Les entreprises de fabrication et de services veulent explorer des partenariats avec des fournisseurs de services éducatifs publics et privés afin de fournir l'enseignement et la formation nécessaires pour décrocher des contrats sur la scène internationale.

Même dans le domaine du recrutement d'étudiants étrangers où la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur se fait plus serrée, la formation de consortiums s'est amorcée. Les éta-

blissements du Canada ne font que commencer à constater que la concurrence provient surtout d'autres pays et non d'autres établissements au Canada. Les consortiums de recrutement sont très bien établis en Australie, au Royaume-Uni et aux États-Unis ; le Canada emboîte maintenant le pas. Les réseaux varient en nature et en importance. Par exemple, on trouve de grands réseaux de courtage tels que le réseau des CEC ou de plus petits regroupements locaux ou régionaux d'écoles secondaires, de collèges et d'universités qui collaborent pour attirer des étudiants dans une ville ou une province en particulier.

Les accords de coopération bilatéraux avec des universités à l'étranger font partie de la coopération internationale depuis plusieurs décennies. Plus récemment, nous avons observé la formation de consortiums universitaires internationaux ou mondiaux. Universitas 21, un réseau officiel regroupant environ 25 universités polyvalentes partout dans le monde, en est un exemple. Le nombre de réseaux régionaux, en particulier dans la région Asie-Pacifique, augmente lui aussi. Le Capital Cities Network est un exemple d'un réseau régional européen. Habituellement, les objectifs de ces types de consortiums sont bien articulés et comprennent des points de référence internationaux, des activités conjointes de recherche et d'érudition, l'augmentation du nombre de programmes de mobilité pour les étudiants et les enseignants, des soumissions concertées pour des projets de développement d'envergure et la mise au point de cours et de programmes pour le réseau Internet. Les consortiums et les réseaux sont perçus comme différents des organisations fondées sur l'affiliation. Cependant, il importe de noter que le nombre d'organisations internationales et régionales axées sur l'enseignement supérieur et, dans bien des cas, précisément sur l'éducation internationale, augmente aussi.

Au Canada, il est trop tôt pour obtenir des renseignements fiables sur les avantages, les répercussions, la pérennité et les conséquences des réseaux nationaux, régionaux et internationaux nouvellement créés. Cependant, il n'est pas trop tôt pour réclamer une forme de surveillance et une analyse des expériences tirées de ces nouveaux consortiums et partenariats.

#### **L'évaluation et l'assurance de la qualité de la dimension internationale**

L'examen de la qualité en rapport avec l'internationalisation porte sur deux aspects importants. Le premier a rapport avec la façon dont la dimension internationale contribue à améliorer la qualité de

l'enseignement supérieur. Le deuxième porte sur la façon d'évaluer et d'améliorer ou de maintenir la qualité des initiatives en matière d'internationalisation. La présente section a pour objet d'étudier les préoccupations et les questions relatives à ces deux aspects, mais plus particulièrement le deuxième.

Tout examen de la qualité comporte toujours des défis et, à l'occasion, peut soulever la controverse puisque la qualité est souvent une question d'interprétation personnelle. La mesure ou même la définition de la notion de qualité en éducation, à plus forte raison l'effet de la dimension internationale sur la qualité de l'enseignement supérieur, présente un grand défi. Cela dit, il est tout de même important d'aborder certaines des questions liées à la qualité et à l'internationalisation.

La question de savoir si l'internationalisation est une fin en soi ou un moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement soulève souvent un vif débat. Ce dernier comporte un postulat implicite : comme nous vivons dans un milieu de plus en plus mondialisé où la compréhension et la connaissance des effets de la mondialisation sont essentielles, nous ajoutons à la valeur de notre enseignement supérieur en élargissant la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et des services. Toutefois, ce raisonnement s'appuie sur les motifs et les objectifs de l'internationalisation, un thème qui revient souvent dans le présent chapitre, et sur l'équilibre à maintenir entre les impératifs scolaires et économiques.

L'examen en profondeur de la façon dont l'internationalisation améliore ou réduit la qualité de l'enseignement supérieur dépasse la portée du présent chapitre. Cependant, un bref examen de deux exemples illustrera la complexité du débat.

Dans bien des pays, particulièrement dans la région de l'Asie-Pacifique, l'internationalisation est perçue comme synonyme d'occidentalisation ( Knight et de Wit, 1997 ). Vue de cette façon, l'internationalisation contribue donc à l'homogénéisation de la culture mondiale. Cela soulève une préoccupation légitime selon laquelle les concepts occidentaux supplantent actuellement les systèmes de connaissances et de croyances traditionnels. Cette question est étroitement liée à la question des normes et de la normalisation. La pertinence de cette préoccupation du point de vue du Canada repose dans la nature de notre coopération avec les partenaires internationaux, étant donné que notre politique extérieure encourage tout particulièrement la promotion des valeurs culturelles canadiennes et l'exportation de produits et de services éducatifs.

Deuxièmement, ceux qui croient que l'économie motive l'intérêt actuel à l'égard de l'internationalisation laissent entendre que la qualité de l'enseignement pourrait être menacée. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les étudiants étrangers. On craint (ACA, 1997) que, dans certains pays, le désir de recruter un plus grand nombre d'étudiants étrangers dans une université ou un collège n'incite à assouplir les conditions d'admission et le niveau de maîtrise de l'anglais exigé comme préalable. Cela jette un voile sur la qualité des étudiants et des normes d'admission des établissements et conséquemment influe sur le taux de rétention scolaire, sur le niveau et la qualité de l'enseignement et du processus d'apprentissage, ainsi que sur le programme d'études. Il est bon de noter que cette préoccupation n'est pas exclusive aux pays anglophones mais se manifeste dans bien d'autres pays qui démontrent de plus en plus d'intérêt à offrir des cours en anglais de façon à saisir une « part du marché » des étudiants étrangers. C'est le cas de certains pays d'Europe et d'Asie du Sud-Est.

Ces deux exemples illustrent les préoccupations quant à l'influence que peut avoir l'internationalisation sur la qualité de l'enseignement supérieur en général. Il convient mieux d'en parler comme des préoccupations plutôt que des tendances. Toutefois, il est important de se pencher sur ces questions avant qu'elles ne se transforment en problèmes plus graves et en tendances plus marquées.

La qualité touche aussi à l'évaluation et à l'amélioration des activités d'internationalisation. Au Canada, il semblerait que la question de l'évaluation et de l'assurance de la qualité en matière de stratégies d'internationalisation suscite peu de discussions et encore moins d'actions. Le Canada se distingue comme un des rares pays occidentaux qui ne s'intéresse pas officiellement à la question de la qualité. En Australie, en Europe, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, l'évaluation, la surveillance et l'amélioration de la qualité de l'internationalisation suscitent de nombreux débats et interventions. Les raisons de cet intérêt sont variées : la responsabilisation, l'évaluation des performances et la compétitivité ou le désir d'améliorer et d'élargir la dimension internationale (Wodehouse, 1996).

Il est intéressant d'analyser les diverses approches et la variété des instruments servant à l'évaluation et à l'amélioration de la qualité. Dans les pays du continent européen, la décision d'entreprendre l'examen de la dimension internationale ainsi que de l'approche et des instruments à utiliser relève habituellement de l'établissement. Aucune organisation ne l'exige mais les organismes nationaux s'y intéressent et sont à mettre au point des ressources d'autoévaluation

à l'intention des établissements. Par exemple, la Netherlands Universities Foundation for International Cooperation in Higher Education a mis au point un ensemble de lignes directrices intitulées *Quality in Internationalization: Guidelines for the Assessment of the Quality of Internationalization in Higher Professional Education* (NUFFIC, 1995). Il s'agit d'un outil d'évaluation dont se servent les établissements pour s'évaluer sur une échelle de 1 à 5 en fonction de divers aspects de leurs programmes d'études et de leur organisation. L'évaluation y est plus qualitative que quantitative et sert essentiellement de guide pour aider les établissements à préciser les éléments qui doivent être améliorés. L'avantage de cet outil repose sur sa généralité, en ce qu'il ne se limite pas à un ou deux grands secteurs de l'internationalisation tels que les programmes d'échanges ou les programmes d'études. Le Finnish Centre for International Mobility a mis au point une grille d'autoévaluation à l'intention des établissements qui s'en servent pour évaluer et améliorer leur action sur le plan international (Snellman, 1995).

Depuis 1996, la GEES-OCDE, en collaboration avec l'ACA, mène un projet spécial sur l'évaluation et l'assurance de la qualité en rapport avec l'internationalisation (GEES, 1997). Ce projet découle d'une recherche sur les stratégies d'internationalisation qui signalait la très grande importance de la qualité. La GEES a mis au point une approche appelée Internationalization Quality Review Process (IQRP) qu'elle a piloté dans huit pays, notamment l'Australie, le Kenya, la Malaisie, le Mexique, les pays de l'Europe de l'Ouest et de l'Europe de l'Est, ainsi que les États-Unis, à l'exclusion, toutefois, du Canada (Knight et de Wit, 1999). Essentiellement, il s'agit d'un processus qui permet à chaque établissement d'enseignement d'évaluer et d'améliorer la qualité de ses efforts en matière d'internationalisation selon ses buts et ses objectifs explicites. Le processus inclut la marche à suivre, les lignes directrices et les outils à adapter et à utiliser tant pour l'autoévaluation que pour un examen externe par des pairs. L'accent est mis sur l'analyse des forces et des faiblesses du volet international de l'établissement et sur l'inventaire des mesures à prendre pour l'améliorer. L'IQRP touche à de nombreux domaines incluant l'exercice de l'autorité, le système organisationnel, les programmes d'études, la collaboration en matière de recherche et d'érudition, les étudiants, le personnel, les relations extérieures et les services. L'examen n'est pas qu'une simple vérification puisque les établissements s'évaluent en fonction des buts et des objectifs qu'ils se sont fixés relativement à l'internationalisation. Même si la collecte des données est jugée importante, on met l'accent sur l'analyse et non sur la description des activités ou des mesures quantitatives.

L'objectif à court terme du projet de la GEES-OCDE est de mettre au point un instrument d'examen de la qualité des efforts en matière d'internationalisation à l'intention des établissements. L'objectif à long terme est de s'assurer que toutes les vérifications de la qualité tiennent compte de la dimension internationale, qu'elles portent sur des sujets ou des disciplines précises, sur les processus d'enseignement et d'apprentissage ou sur les systèmes et les pratiques de gestion des établissements. Cela rejoint la philosophie prônant l'intégration de la dimension internationale aux fonctions de base de l'université plutôt que sa marginalisation à l'intérieur d'un groupe d'activités spéciales.

Le cas de l'Australie est intéressant du point de vue de l'évaluation et de l'assurance de la qualité. Pour diverses raisons, ses systèmes de vérification de la qualité sont directement liés au soutien et au financement par le gouvernement. L'obligation de rendre compte et le mérite en sont des éléments clés. L'Australie est à instaurer de nouveaux systèmes et de nouveaux mécanismes au sein des établissements. Il n'est pas rare d'y trouver des postes de cadres supérieurs tels que celui de vice-recteur adjoint à la qualité. Comme le recrutement d'étudiants étrangers, les programmes extraterritoriaux, la formation sur mesure et les contrats de recherche sont des sources de recettes importantes pour les établissements, l'intérêt pour l'examen de la qualité et l'amélioration des activités internationales a également grandi. Au sein des établissements, des efforts intéressants ont été consacrés à la mise au point et à la compilation d'un certain nombre d'outils d'évaluation de la qualité des activités internationales. On est à mettre au point des indicateurs de rendement, assortis de jalons. Dans d'autres cas, les bureaux internationaux ont recherché l'enregistrement selon ISO 9000 ; ils utilisent et adaptent le modèle IQRP et sont en voie d'obtenir la certification des programmes à l'étranger. La diversité de ces approches et de ces instruments témoigne de l'importance que l'Australie accorde à la qualité de l'internationalisation et aux efforts qu'elle déploie pour adopter la bonne approche.

La qualité des programmes éducatifs offerts à l'étranger, soit par la formation à distance, les programmes de jumelage ou les campus satellites, est aussi perçue comme importante. La New Zealand Qualifications Authority a mis au point un processus et un système de certification pour tous les fournisseurs de formation publics et privés offrant des programmes éducatifs à l'étranger. Dernièrement, Hong Kong a institué des mesures législatives obligeant tous les fournisseurs étrangers de formation à distance à s'inscrire. Ces deux exemples illustrent le fait que les fournisseurs, tout comme les

---

## **IMPORTANT NOTE CONCERNING THE FOLLOWING PAGES**

**THE PAGES WHICH FOLLOW HAVE BEEN FILMED  
TWICE IN ORDER TO OBTAIN THE BEST  
REPRODUCTIVE QUALITY**

**USERS SHOULD CONSULT ALL THE PAGES  
REPRODUCED ON THE FICHE IN ORDER TO OBTAIN  
A COMPLETE READING OF THE TEXT.**

---

## **REMARQUE IMPORTANTE CONCERNANT LES PAGES QUI SUIVENT**

**LES PAGES SUIVANTES ONT ÉTÉ REPRODUITES EN  
DOUBLE AFIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE  
REPRODUCTION**

**LES UTILISATEURS DOIVENT CONSULTER TOUTES  
LES PAGES REPRODUITES SUR LA FICHE AFIN  
D'OBTENIR LA LECTURE DU TEXTE INTÉGRAL**







destinataires de formation extraterritoriale ou à distance, font en sorte de surveiller la qualité de l'enseignement. La Global Alliance for Transnational Education ( Wodehouse, 1997 ) est à mettre au point un programme de certification pour l'éducation transnationale, ce qui témoigne là aussi de la préoccupation à l'égard de l'évaluation de la qualité.

Jusqu'à maintenant, l'évaluation et l'amélioration de la qualité n'ont pas retenu l'attention de façon marquée au Canada, mais à mesure que l'internationalisation gagne du terrain, le Canada devra à tout prix s'intéresser aux questions de responsabilité, de mérite et d'amélioration.

### Pérennité et financement

Il est indiscutable qu'au Canada l'intérêt pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'engagement dans ce sens se sont accrus au cours de la dernière décennie. L'enquête de l'AUCC ( Knight, 1995 ) auprès des recteurs d'université démontrait clairement que ceux-ci accordaient plus d'attention à l'internationalisation. Le fait qu'en 1994 plus de 80 p. 100 des énoncés de mission des universités faisaient allusion à la dimension internationale en témoigne. Mais s'agit-il de rhétorique ou de réalité ? Y a-t-il une manifestation

#### Encadré 2

#### L'internationalisation et les normes de qualité

La question du contrôle de la qualité des activités internationales est problématique. Pourquoi même évaluer les activités internationales ? Dans quel but et à l'intention de quel public ? Le contrôle de la qualité des programmes d'enseignement est de compétence provinciale. En général, il est reconnu que l'objectivité d'un examen par les pairs assure des normes élevées dans un domaine de spécialisation. Le même processus donne ordinairement de bons résultats par rapport à la recherche internationale mais se prête moins bien aux activités qui ne sont pas du domaine de l'enseignement. Comment donc aborder la question du contrôle de la qualité des aspects moins scolaires des activités internationales ? Comment une stratégie de l'évaluation de la qualité peut-elle tenir compte des conséquences du travail international sur les étudiants, par exemple ? Parce qu'une expérience de formation internationale réussie donne des résultats à la fois sur le plan scolaire et non scolaire, a-t-on besoin de nouveaux mécanismes pour évaluer les résultats scolaires des cours officiels et des nouvelles formes de socialisation qui forment les étudiants sur le campus et à l'extérieur ? L'évaluation de la qualité de l'internationalisation exige une compréhension claire du sens de l'internationalisation ainsi qu'un consensus à l'égard de toutes les facettes du concept. Il est clair que le débat est complexe. Les variantes d'une discipline à l'autre et la tendance des activités internationales à être plus axées sur la pratique que sur les considérations scolaires expliquent, dans une certaine mesure, les raisons qui font en sorte que la question des normes et du contrôle de la qualité en matière d'internationalisation reste encore en suspens dans les provinces canadiennes.

destinataires de formation extraterritoriale ou à distance, font en sorte de surveiller la qualité de l'enseignement. La Global Alliance for Transnational Education ( Wodehouse, 1997 ) est à mettre au point un programme de certification pour l'éducation transnationale, ce qui témoigne là aussi de la préoccupation à l'égard de l'évaluation de la qualité.

Jusqu'à maintenant, l'évaluation et l'amélioration de la qualité n'ont pas retenu l'attention de façon marquée au Canada, mais à mesure que l'internationalisation gagne du terrain, le Canada devra à tout prix s'intéresser aux questions de responsabilité, de mérite et d'amélioration.

### Pérennité et financement

Il est indiscutable qu'au Canada l'intérêt pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'engagement dans ce sens se sont accrus au cours de la dernière décennie. L'enquête de l'AUCC ( Knight, 1995 ) auprès des recteurs d'université démontrait clairement que ceux-ci accordaient plus d'attention à l'internationalisation. Le fait qu'en 1994 plus de 80 p. 100 des énoncés de mission des universités faisaient allusion à la dimension internationale en témoigne. Mais s'agit-il de rhétorique ou de réalité ? Y a-t-il une manifestation

#### Encadré 2

#### L'internationalisation et les mesures de qualité

La question du contrôle de la qualité des activités internationales est problématique. Pourquoi même évaluer les activités internationales ? Dans quel but et à l'intention de quel public ? Le contrôle de la qualité des programmes d'enseignement est de compétence provinciale. En général, il est reconnu que l'objectif d'un examen par les pairs assure des normes élevées dans un domaine de spécialisation. Le même processus assure évidemment de bons résultats par rapport à la recherche internationale mais ne peut mesurer bien des activités qui ne sont pas du domaine de l'enseignement. Comment donc évaluer la question du contrôle de la qualité des aspects moins scolaires des activités internationales ? Comment une stratégie de l'évaluation de la qualité pourrait-elle compenser des conséquences du travail international par les étudiants, par exemple ? Parce qu'une stratégie de formation internationale réussie donne des résultats à la fois sur le plan scolaire et non scolaire, il est légitime de retourner respectivement pour évaluer les résultats scolaires des cours offerts et des résultats formés de spécialisation qui forment les étudiants en la recherche et à l'industrie ? L'évaluation de la qualité de l'internationalisation exige une compréhension claire du sens de l'internationalisation ainsi qu'un consensus à l'égard de toutes les facettes du concept. Il est clair que le débat est complexe. Les universités d'enseignement à l'étranger et la formation des activités internationales à l'étranger sont sur le plan plus que sur les considérations scolaires techniques, donc une approche rigoureuse, systématique doit en être faite en ce sens des normes et du contrôle de la qualité de l'internationalisation. Nous allons en discuter dans les paragraphes suivants.

concrète de cet intérêt accru ou s'agit-il d'un engagement essentiellement théorique ?

La mesure dans laquelle les ressources financières ou autres destinées aux activités internationales ont augmenté ou diminué peut servir d'indicateur d'engagement. Il est difficile de tracer un portrait précis des investissements financiers réalisés par les établissements eux-même en regard des activités internationales. Cependant, les nouvelles tendances économiques laissent penser que le financement s'accroît lorsqu'il est possible d'obtenir un rendement sur l'investissement. Par exemple, il est intéressant de voir si plus d'argent est disponible pour la commercialisation des programmes de recrutement des étudiants étrangers ou pour des contrats d'enseignement extra-territorial que pour la refonte des programmes d'études ou la mise en place de programmes de mobilité des étudiants ou du personnel. L'examen des offres d'emploi à l'étranger dans les universités est susceptible de démontrer qu'un plus grand nombre de postes de recrutement d'étudiants étrangers sont créés que de gestionnaires de centres de travail-études hors frontières. On ne saurait fournir de données objectives à ce sujet mais cela semble être la nouvelle tendance.

Parmi les autres tendances associées au financement et à la faisabilité des activités internationales figure la reconnaissance du besoin de diversifier les sources de financement. Les universités et les collèges reconnaissent qu'ils doivent réduire leur dépendance à l'égard du financement gouvernemental et sollicitent maintenant le soutien du secteur privé, le financement provenant de fondations et d'activités rentables. Aux paliers national et provincial, le financement accordé aux étudiants et aux chercheurs canadiens sous forme de bourses et de subventions de recherche à l'étranger diminue. Depuis le début des années 1990, le niveau de financement accordé aux programmes de partenariat universitaire de l'ACDI est aussi en décroissance. Il faut saluer la création récente et le financement du nouveau programme national de stages à l'étranger pour les jeunes Canadiens. Toutefois, force est d'avouer que ce programme vise tout autant, sinon plus, le chômage chez les jeunes que l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Néanmoins, l'occasion qui est donnée aux jeunes Canadiens d'approfondir leurs connaissances du travail et leurs compétences dans un contexte international et interculturel est très bénéfique.

L'importance accordée par le MAECI à l'exportation des produits et des services éducatifs laisse entendre que l'on perçoit maintenant les activités éducatives internationales comme une source de revenus et que les établissements sont plus portés à investir dans ces activités

lorsqu'ils peuvent envisager un rendement net sur leur investissement. Le revenu est souvent perçu comme une compensation pour la perte d'autres sources de financement gouvernemental. La question de savoir si les revenus provenant d'activités internationales servent à combler les besoins de l'enseignement général ou sont affectés au soutien et au maintien de diverses priorités et activités d'internationalisation nécessite un examen plus détaillé.

Une question connexe qui mérite aussi d'être analysée concerne les activités productrices de revenus sur les marchés internationaux, notamment les contrats de consultation à l'étranger, la vente de produits éducatifs et de didacticiels, et le franchisage des cours pour la prestation par des établissements étrangers. S'agit-il bien d'activités d'internationalisation qui contribuent directement à la dimension internationale des fonctions principales d'une université ? C'est là une question controversée qui nous ramène à ce que sont les grands motifs et les grandes priorités en matière d'enseignement international et de développement dans les universités.

Plusieurs facteurs influent sur la faisabilité à long terme du volet scolaire de l'internationalisation. Le financement en est un, la compétence et le soutien des membres du personnel enseignant en sont d'autres. Le moteur de l'internationalisation au niveau des institutions est sans conteste le personnel enseignant et le personnel de soutien. La possibilité de se perfectionner et d'être reconnu et récompensé pour le travail international sont des éléments sur lesquels il importe de se pencher pour assurer la viabilité de l'internationalisation au niveau de l'établissement.

Il est également important d'examiner l'institutionnalisation des éléments internationaux. La première partie du chapitre décrivait l'internationalisation selon l'approche par processus. Celle-ci se penche à la fois sur les activités internationales ( les échanges, le programme d'études, les étudiants étrangers, les projets de développement ) et les facteurs organisationnels ( politiques et systèmes ) essentiels à l'intégration de la dimension internationale à tous les aspects d'une université. L'approche par processus est fondamentale dans la tentative d'institutionnaliser la dimension internationale dans les priorités, la planification, les politiques et les méthodes de l'établissement d'enseignement supérieur. L'approche par processus, ou approche intégrative, est mieux comprise et reconnue au Canada que dans bien d'autres pays. C'est en partie parce que nous adoptons une approche globale de l'internationalisation et que nous avons reconnu l'importance du rapport dynamique entre les programmes d'études, les projets de développement, la recherche, etc. Autrement dit, le tout dépasse la somme des parties.

L'Australie a accordé plus d'attention au recrutement d'étudiants étrangers et aux programmes de jumelage ; ce n'est que récemment qu'elle s'est intéressée à l'internationalisation de ses propres étudiants en se penchant, entre autres, sur les programmes d'études et en essayant d'élargir les programmes d'échange pour étudiants ( Back *et al.*, 1996 ). En Europe, les programmes de la Commission européenne tels que SOCRATES, ERASMUS et COMETT, ont servi de modèles de base aux activités d'internationalisation de bien des universités et d'autres établissements tertiaires ( de Wit et Callan, 1995 ). Ces programmes ont réussi à créer des partenariats et des programmes d'échange entre établissements. Cette question, ainsi que celle de la viabilité de ces initiatives, fait l'objet d'une analyse attentive dans le cadre de l'évaluation de bien des programmes de la Commission européenne. Les établissements peuvent-ils poursuivre individuellement ces nouveaux programmes sans le soutien de la Commission européenne ?

Au Canada, nous n'avons pas profité de ce type de programme national ou provincial pour soutenir notre travail d'internationalisation et les établissements ont dû assumer eux-mêmes une grande part de responsabilités. L'absence de ce genre de soutien extérieur peut avoir nui à la portée de nos efforts d'internationalisation mais, au bout du compte, peut aussi avoir aidé chacun des établissements à affirmer son indépendance et à mettre en valeur son esprit d'entreprise dans la recherche d'un appui pour cette dimension des activités. Le principal danger est que les institutions accordent plus d'importance aux aspects économiques et commerciaux du travail à l'étranger qu'à l'internationalisation de l'expérience académique des étudiants canadiens. Il faut rechercher un équilibre satisfaisant.

En Australie, le tableau est fort différent. Le financement gouvernemental a connu une baisse marquée et les établissements ont dû diversifier leurs sources de financement de façon active. Depuis l'instauration du recouvrement de la totalité des frais de scolarité des étudiants étrangers et un effort systématique de commercialisation, le plus important flux de revenus est attribuable aux étudiants étrangers ( ACA, 1997, p. 49 ).

### **Les conséquences des accords commerciaux et du marché du travail**

Il importe de signaler l'influence grandissante des accords commerciaux et du marché du travail sur l'enseignement supérieur. La mondialisation croissante de l'économie entraîne une internationalisation des métiers et des professions. La création de blocs commerciaux

régionaux tels que ceux de l'Union européenne, de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et de l'Organisation de coopération économique Asie-Pacifique (APEC) stimule le mouvement des produits et des services entre pays. Il en résulte une augmentation significative de la mobilité des travailleurs et un besoin de mettre en place des normes et des programmes d'accréditation internationaux ce qui, tour à tour, exerce une influence importante sur l'enseignement et la formation offerts par les établissements d'enseignement supérieur, tant localement qu'à l'étranger. Il importe d'accorder une plus grande attention à la mise en place de systèmes d'accréditation internationaux pour les professions et les métiers qui ne disposent actuellement que d'une accréditation nationale.

La définition des compétences essentielles au fonctionnement dans un milieu de travail plus internationalisé est un autre facteur important lié au marché du travail. Jusqu'à maintenant, la recherche au Canada et dans d'autres pays a été sporadique ; le sujet retient toutefois de plus en plus l'attention (Stanley et Mason, 1998 ; Wilson, 1998). Une étude de RAND Corporation, intitulée *Global Preparedness and Human Resources: College and Corporate Perspectives* (cité dans ACA, 1997), a porté sur la façon dont l'enseignement supérieur aux États-Unis répond aux besoins des entreprises multinationales. L'étude conclut que les sociétés qui recherchent des candidats de premier échelon disposant de compétences multiculturelles s'adressent souvent à des non-Américains pour combler ces postes. Pour faire obstacle à cette pratique et aider les diplômés à acquérir les connaissances et les compétences requises, les sociétés américaines collaborent plus étroitement avec les collèges et les universités. Les entreprises participent au financement de l'élaboration des programmes d'études, des programmes d'échange pour enseignants et de stages pour les étudiants. Afin de répondre aux besoins de l'industrie en matière de ressources humaines ainsi qu'à ses impératifs concurrentiels sur les marchés mondiaux, le système d'enseignement supérieur américain reconnaît la nécessité de produire des diplômés mieux formés à la dimension internationale et, dans ce but, de collaborer avec le secteur privé.

Au Canada, une enquête récente (Knight, 1997) portant sur les secteurs privés, le gouvernement et l'enseignement révèle qu'une plus grande collaboration entre les secteurs universitaire et privé serait souhaitable. Même si ces secteurs conviennent du besoin de collaborer plus étroitement, ils ne se sont pas entendus sur la nature de cette collaboration. Le secteur de l'enseignement laisse entendre que le secteur privé doit participer à certains types d'activités, soit les partenariats de recherche, les bourses pour les étudiants canadiens, le

soutien de chaires en études internationales et le placement en entreprise des étudiants étrangers qui poursuivent des études au Canada. Le secteur privé propose une collaboration différente axée notamment sur le soutien financier et technique dans le cadre de projets internationaux conjoints ainsi que la promotion et l'exportation des services d'enseignement et de formation canadiens à l'étranger. Les deux secteurs conviennent du besoin de collaborer pour offrir aux étudiants canadiens des stages et des placements en entreprise à l'étranger, et pour définir les compétences dont doivent disposer les nouveaux diplômés pour s'intégrer à un marché du travail mondialisé. De l'avis de tous, il s'agissait là d'un bon point de départ pour amorcer une collaboration plus étroite.

En Australie, la collaboration entre les universités et le secteur privé a suivi une approche davantage axée sur l'entreprise. En s'appuyant sur ses succès en matière de recrutement d'étudiants étrangers, l'Australie a fait le nécessaire pour établir des campus extraterritoriaux, en collaboration avec une société privée. Les universités américaines ont pris des dispositions semblables dans de nombreux pays d'Asie.

### **Les normes internationales et la normalisation**

On invoque souvent le désir d'établir des normes internationales comme une raison extrêmement importante d'internationaliser l'enseignement supérieur. Quelles sont ces normes, qui doit les établir et qui doit en assurer le suivi ? Au Canada comme ailleurs dans le monde, ces questions restent sans réponse.

Dans le cadre de l'enquête de 1994 de l'AUCC ( Knight, 1995 ), les dirigeants supérieurs d'établissements canadiens conférant des diplômes universitaires ont placé le besoin d'établir des normes internationales en cinquième position parmi 10 raisons motivant l'internationalisation. Dans le cadre de l'enquête de 1997 ( Knight, 1997 ), en réponse à la même question, les principaux interlocuteurs canadiens ( gouvernement, milieu de l'éducation et secteur privé ) ont jugé ce besoin « très important ». La raison fondamentale de cette importance nouvelle constatée dans le cadre de la deuxième étude relève du besoin d'assurer la compétitivité du Canada sur le marché d'exportation des produits et des services éducatifs canadiens.

Une analyse récente portant sur neuf pays de l'Asie-Pacifique ( Knight et de Wit, 1997 ) révèle que la mise en place de normes universitaires internationales était un facteur principal de motivation relativement à l'investissement dans l'internationalisation du système d'enseignement et sa promotion. La conformité à des normes internationales était perçue comme une façon d'amener le système



d'enseignement à la hauteur de ceux des autres pays et de lui conférer une crédibilité aux yeux des étudiants locaux et étrangers et des universitaires. L'étude démontre toutefois que les normes internationales peuvent avoir deux tranchants. On s'est beaucoup préoccupé de l'uniformité et de l'homogénéité qui pourrait résulter si l'on accordait trop d'importance à des normes internationales reconnues. On a évoqué la possibilité d'une normalisation à la baisse résultant de la mise en place de normes internationales. Le débat entourant cette question met en jeu un grand nombre de facteurs complexes. Il est important de prendre conscience que l'adoption de normes d'excellence internationales en matière de savoir et de recherche fait craindre l'instauration d'une approche en série de l'enseignement.

Dans le cadre de la même étude, des collègues d'Asie ont aussi invoqué la possibilité de l'occidentalisation ou de ce qu'ils ont appelé la « McDonaldisation » du secteur de l'enseignement supérieur. Souvent, ils ont assimilé l'internationalisation à l'occidentalisation. Ils perçoivent les cultures nationales et indigènes comme étant à risques et susceptibles d'être minées graduellement. Les conséquences et les avantages à long terme de l'augmentation du nombre de programmes de jumelage, de campus satellites à l'étranger et de programmes de formation à distance ont suscité des sentiments contradictoires et une certaine controverse. On a fait clairement ressortir le dilemme que posait le relèvement des normes d'enseignement supérieur si cela compromettait les systèmes de connaissances et de croyances indigènes. Est-ce là une question qui touche aussi le Canada ? À mesure que les universités et les collèges canadiens s'adonnent plus activement à l'exportation de l'enseignement et à la création de programmes à l'étranger, il est important qu'ils prennent conscience des problèmes de l'occidentalisation et de l'homogénéisation des cultures. En fait, ce sont là des questions qui, dans une certaine mesure, s'apparentent à la discussion entourant nos rapports avec les États-Unis.

En conclusion, il importe de souligner le besoin de se pencher sur les normes internationales non seulement dans le but d'assurer l'excellence et la compétitivité mais aussi d'éviter l'uniformisation et la standardisation du contenu de l'enseignement et de ses méthodes.

### **L'exode des cerveaux et l'élitisme**

Deux autres questions méritent notre attention, soit l'exode des cerveaux et l'élitisme. Bien qu'elles ne revêtent pas la même importance que les questions déjà abordées, elles valent la peine d'être examinées parce qu'elles concernent le Canada et d'autres pays.



La mobilité accrue des étudiants et des chercheurs a longtemps fait craindre la possibilité d'une fuite du talent national et continue de préoccuper tant les pays en développement que les pays industrialisés. Au Canada, par exemple, le MAECI a reconnu que l'exode des cerveaux, principalement en direction des États-Unis, est un problème national important qui nécessite une plus grande attention. Le Canada produit des diplômés de niveau supérieur dans des créneaux particuliers comme les techniques biomédicales et informatiques. Toutefois, il est incapable de les attirer vers des entreprises canadiennes ou même multinationales établies au Canada. L'enveloppe salariale ainsi que la diversité sur le plan des responsabilités et de l'avancement sont nettement plus attrayantes aux États-Unis et, conséquemment, occasionnent un exode des cerveaux vers le sud. Par ailleurs, le Canada attire des spécialistes et des chercheurs qualifiés venant d'autres pays, particulièrement de la région de l'Asie-Pacifique, qui commencent à combler le vide laissé par l'exode des cerveaux vers les États-Unis. Il est peut-être plus exact de décrire la fuite des compétences comme « l'itinérance des intellectuels » attribuable à la mobilité ou au flux international des compétences ; on ne peut plus parler d'un exode unidirectionnel.

Bien sûr, la question continue de préoccuper sérieusement les pays en développement qui envoient à l'étranger leurs talents les plus prometteurs et leurs futurs chefs pour perfectionner leur éducation et leur formation. Bien des étudiants sont attirés par la perspective de poursuivre leur carrière et de vivre dans un pays où ils ont séjourné passablement longtemps pendant leurs études de baccalauréat ou de cycles supérieurs. Même si l'on peut comprendre leur désir de rester dans un pays pour acquérir de l'expérience de travail au terme de leurs études, un séjour prolongé ou permanent compromet les projets du pays d'origine d'élargir le bassin des ressources humaines nécessaires à la modernisation de ses systèmes et de son infrastructure.

L'élitisme est un autre problème lié à la mobilité et, dans une certaine mesure, à l'internationalisation en général. Nombreux sont ceux qui croient que la formation à l'étranger est réservée aux étudiants et aux chercheurs les plus talentueux, capables de mériter des bourses d'études à l'étranger ou à ceux qui disposent des ressources pour financer leur propre programme d'enseignement coopératif ou de recherche à l'extérieur du pays. Ce sont deux raisons qui font percevoir la formation à l'étranger comme la chasse gardée de l'élite. Les pays membres de l'Union européenne ont accès à de nombreux programmes de mobilité qui ont fait leurs preuves au fil des ans et ont permis à des étudiants, à des chercheurs et à des administrateurs

universitaires d'étudier à l'étranger. L'accessibilité est l'élément clé de ces programmes que l'on s'efforce de rendre disponibles, par voie de concours, au plus grand nombre de participants possible. Cela dit, il n'est toujours pas possible d'y admettre plus de 5 à 10 p. 100 de la population étudiante. C'est dire, une fois de plus, que les programmes d'échange internationaux du secteur de l'éducation ont été perçus comme élitistes parce qu'ils ne profitent qu'à un très faible pourcentage de la collectivité universitaire et collégiale.

Le Canada n'offre pas de programmes d'échange d'envergure, financés à l'échelle nationale, tels qu'on en trouve en Europe, ni d'un grand nombre de programmes de bourses. Les programmes d'échange et d'études à l'étranger sont habituellement organisés par l'établissement et la responsabilité financière incombe aux étudiants ou à leur établissement d'enseignement. Compte tenu du faible nombre d'étudiants qui y participent, ces programmes sont perçus eux aussi comme élitistes. Les programmes semestriels ou annuels d'études à l'étranger ne sont pas aussi populaires au Canada qu'en Europe, aux États-Unis et, maintenant, dans plusieurs pays d'Asie tels que Hong Kong et Singapour. Là aussi, le choix des participants est perçu comme étant lié aux ressources financières. L'élitisme semble encore intervenir.

C'est dire qu'aussi longtemps que la mobilité sera perçue comme un élément essentiel de l'internationalisation, on continuera de se préoccuper d'élitisme, compte tenu du nombre restreint d'étudiants et de chercheurs qui peuvent participer. Ainsi, il convient d'envisager une approche plus globale de l'internationalisation. L'intégration d'une dimension internationale ou interculturelle aux programmes d'études permettrait d'atteindre une proportion plus grande d'étudiants. L'accès à l'information grâce à de nouveaux réseaux d'information et de communication électroniques tels qu'Internet offre actuellement aux étudiants des possibilités intéressantes de connaître d'autres cultures et d'autres pays et même d'entreprendre des projets conjoints avec des étudiants d'autres pays. Si l'internationalisation a entre autres objectifs d'aider les étudiants à acquérir des connaissances et à développer un esprit critique afin de mieux comprendre leur culture, leur histoire, leur politique et leur économie, ainsi que celle des autres, nous devons faire preuve de créativité et trouver des stratégies pour intégrer cette dimension aux expériences d'apprentissage et aux travaux scolaires de tous les étudiants. L'internationalisation ne doit pas être perçue comme élitiste.

## Tendances sociétales

Sans entrer dans les détails, il importe de souligner certaines des autres tendances sociétales importantes. L'étude des tendances ne permet pas toujours d'établir la distinction entre les grandes tendances sociétales qui influent sur l'enseignement supérieur en général et les tendances et questions qui influencent un aspect particulier de l'enseignement supérieur, notamment, en ce qui nous concerne, sa dimension internationale. L'évolution vers une société et une économie, fondées sur le savoir ( Strong, 1996 ), par exemple, est une tendance qui a des implications profondes pour le secteur de l'enseignement supérieur et qui, de toute évidence, touche directement sa dimension internationale.

C'est aussi vrai des nouvelles technologies de l'information et des communications. La possibilité d'internationaliser le processus d'enseignement et de mener des recherches conjointes en collaborant par voie électronique avec des spécialistes, des collègues et des confrères étudiants à l'étranger ajoute à la dimension internationale. La disponibilité de sources d'information partout dans le monde s'est multipliée avec l'accès aux bases de données mondiales, aux sites Web et aux ressources documentaires des bibliothèques par Internet. La diffusion de cours sur Internet ou sur cédérom ouvre de nouvelles possibilités en ce qui a trait à l'apprentissage interactif, aux processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'au rôle des professeurs. Le « savant sur l'estrade » est appelé à devenir le « guide sur la touche ».

La distance et le temps ne font plus obstacle et les possibilités de prestation et d'accès à l'étranger se multiplient rapidement. L'exaltation créée par la disponibilité de ces nouveaux moyens d'internationaliser le programme d'études, le processus d'apprentissage et les activités liées au savoir est tangible. Cependant, l'enthousiasme effréné porte à la controverse autant que le cynisme des sceptiques. Il faut réfléchir consciencieusement aux nouvelles technologies de l'information et de communication et se demander pourquoi, quand et comment elles contribuent à améliorer l'enseignement supérieur et sa dimension internationale. Le grand défi est de préciser la façon dont ces nouvelles technologies peuvent servir à améliorer le processus d'apprentissage, accroître ses avantages et faire en sorte que le savoir-faire international soit mis à contribution pour chercher des solutions à des problèmes communs de façon innovatrice et créatrice.

On remarque aussi une tendance à accorder plus d'importance au régionalisme ou au regroupement géographique de pays voisins, plutôt que de régions à l'intérieur d'un pays. Comme on l'a vu plus tôt, de nouveaux réseaux, de nouvelles associations et de nouveaux

mécanismes de mobilité apparaissent au palier régional. On pourrait donner l'exemple du programme University Mobility In Asia and the Pacific ( UMAP ) tandis que le resserrement des liens régionaux attribuable à de nouveaux accords commerciaux régionaux tels que l'ALENA, l'APEC et l'Union européenne retiennent l'attention particulièrement en ce qui a trait à la mobilité de la main-d'œuvre.

On connaît bien le rôle que joue la Commission européenne dans la promotion des programmes d'échange en Europe. La Commission a entrepris une nouvelle initiative intéressante qui porte sur l'organisation de la mobilité entre les régions. On peut citer à titre d'exemples récents les programmes de l'Union européenne, l'un en collaboration avec l'Association des pays de l'Asie du Sud-Est, l'autre avec des pays d'Amérique latine, qui donnent un éclairage nouveau sur l'importance croissante de la régionalisation. Le débat sur le régionalisme prend souvent pour acquis que la régionalisation et l'internationalisation s'affrontent. Cette approche antagoniste n'est ni très productive ni très utile pour l'exploration de ce thème. L'élément important, qui doit être analysé plus en profondeur, est la recherche du meilleur équilibre possible entre les intérêts aux paliers régional, national et international. C'est en juxtaposant le besoin de reconnaître l'interdépendance des nations pour régler certains des défis mondiaux que nous devons relever et le besoin d'assurer la concurrence sur les plans technique et scientifique que l'importance de trouver le meilleur équilibre possible entre les intérêts nationaux, régionaux et internationaux se manifestent plus clairement.

## Les questions et les tendances microsociologiques

Cette section s'attache à une série de tendances et de questions microsociologiques qui ont rapport aux stratégies et aux activités mettant en valeur la dimension internationale des trois principales fonctions de l'université. Un certain nombre de ces tendances et questions ont été abordées dans les chapitres consacrés à l'enseignement, à la recherche et à la vulgarisation. Bien que bref, l'examen qui suit fait tout de même état de la situation dans d'autres pays.

### La mobilité

La mobilité des étudiants et des chercheurs est une des stratégies les mieux connues en matière d'internationalisation et une de celles qui connaît le plus de succès, tant au Canada que dans le reste du monde.

Le Plan Colombo a systématiquement encouragé la mobilité des chercheurs entre les pays du Commonwealth. En fait, bien des universités de l'Australie, du Canada et du Royaume-Uni considèrent que ce plan et d'autres programmes de bourses internationales, ont exercé une influence fondamentale sur la coopération internationale.

Grâce à l'aide d'organismes nationaux tels que l'ACDI, ces programmes de bourses ont donné lieu à des maillages entre établissements. Les pays européens et le Canada rappellent aussi le rôle important des accords culturels bilatéraux par rapport à la mobilité des étudiants, des chercheurs et des professeurs.

Aujourd'hui, les types de programmes de mobilité bilatéraux, régionaux et internationaux sont nombreux. Les mieux connus sont parrainés par la Commission européenne. Parmi ceux-ci, il faut noter le fameux programme ERASMUS, mis sur pied en 1987, qui porte sur la mobilité des étudiants universitaires. Le Program to Promote the Teaching and Learning of Community Languages, qui porte particulièrement sur les échanges linguistiques, a été mis en œuvre en 1994, suivi de LEONARDO qui vise la formation professionnelle. L'Union européenne a créé SOCRATES, un nouveau programme-cadre qui regroupe certains des programmes précédents. Tous ces programmes ont amené un grand nombre d'Européens à assimiler l'internationalisation à la mobilité étudiante (de Wit et Callan, 1995).

L'UMAP, qui se consacre aux échanges étudiants à l'intérieur de la région de l'Asie-Pacifique et le North American Regional Mobility Program destiné aux échanges étudiants en Amérique du Nord sont deux autres programmes de mobilité régionaux. Le Commonwealth University Student Activity Consortium, créé au début des années 1990, en est un autre exemple. Il ne s'agit là que d'un aperçu de l'ensemble des programmes qui illustre toutefois abondamment l'intérêt porté à la mobilité des étudiants. Il ne faut cependant pas oublier qu'en moyenne, seulement 5 à 10 p. 100 des étudiants de chaque établissement ont l'occasion de participer à un programme d'échange.

Bien que les programmes d'échange soient les plus nombreux et les plus populaires, les étudiants, les professeurs et les chercheurs peuvent se prévaloir d'autres types de programmes de mobilité. À titre d'exemple, on peut citer le programme Fulbright, un des programmes de bourses les plus importants et les mieux connus, et qui favorise la mobilité des chercheurs. La participation du Canada au programme Fulbright s'accroît depuis le début des années 1990. Par contre, les bourses d'études et de recherches internationales à l'intention des Canadiens dispensées par les trois organismes subventionnaires ont

malheureusement diminué au cours des dernières années. Les programmes de séjours semestriels et annuels à l'étranger, très populaires aux États-Unis, mais moins nombreux au Canada, offrent un autre exemple de mobilité.

Le nombre de placements en milieu de travail et de stages à l'étranger effectués dans le cadre d'un programme d'études augmente. L'Allemagne et les Pays-Bas ont probablement les systèmes les mieux développés pour aider les étudiants à vivre ces expériences. Le Canada manifeste un intérêt accru pour les stages à l'étranger dans le cadre des programmes d'enseignement coopératif et de certains diplômes d'études supérieures. Ce genre de placement en milieu de travail lié aux études n'a toujours pas d'appui d'envergure nationale ; cependant, une initiative récente du Conseil de perfectionnement des ressources humaines offre des stages internationaux aux jeunes diplômés canadiens. Ces stages visent à permettre aux jeunes chômeurs d'acquérir une expérience de travail surtout dans des organismes de développement international et des entreprises. Ce programme a été mis au point en réponse à de nombreux facteurs. Le plus important est sans doute le taux de chômage élevé chez les jeunes ; toutefois, le besoin de préparer les jeunes gens au travail et à la vie dans un monde plus intégré, plus concurrentiel et plus interdépendant constitue une autre raison pertinente de favoriser les occasions de travail à l'étranger.

### **Les étudiants étrangers**

L'ampleur et la direction du flux des étudiants étrangers sont d'une grande importance et d'une grande portée en ce moment. De nombreux facteurs modifient la dynamique du flux des étudiants étrangers. Le présent chapitre a déjà abordé la question de l'accroissement de la concurrence entre certains pays ( en particulier l'Australie, le Canada, le Royaume-Uni et les États-Unis ) pour attirer les étudiants étrangers ainsi que la création d'organismes et de réseaux nationaux dans le but d'en recruter un plus grand nombre. Même le langage du recrutement s'est sensiblement modifié. Le recrutement des étudiants étrangers prend une orientation nettement commerciale. Il est plus courant d'entendre parler de stratégies pour « saisir une part du marché » que pour « améliorer la rétention et le taux de réussite scolaire » des étudiants étrangers.

Entre 1985 et 1992, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis ont fixé un barème de frais d'inscription différentiel à l'intention des étudiants étrangers. Au Canada, ce n'est pas avant 1996 que notre politique étrangère a été modifiée et que nous

avons consacré plus d'attention et de fonds au recrutement d'étudiants étrangers ainsi qu'à l'exportation de produits et de services éducatifs canadiens. Cette nouvelle orientation contribue beaucoup aux pressions exercées pour assurer au Canada sa part du marché des étudiants étrangers.

L'ouverture de l'enseignement supérieur aux masses, en particulier dans les pays de la région de l'Asie-Pacifique, a joué un rôle significatif par rapport à l'importance et à la direction du flux des étudiants internationaux. Voilà pourquoi des pays tels que Hong Kong, la Corée du Sud, la Malaisie, Singapour, Taiwan et la Thaïlande ont traditionnellement envoyé des étudiants. En présumant que les conditions économiques restent favorables, ils continueront de le faire. Cependant, ces pays voient aussi l'occasion d'adopter une approche mercantile face au dossier des étudiants étrangers et commencent à se présenter comme des centres régionaux pour les étudiants étrangers venus de pays voisins comme la Chine et l'Indochine. Ils invoquent des raisons telles que les distances moins grandes, le choc culturel moins important et les coûts moins élevés pour encourager les pays voisins à ne pas envoyer leurs étudiants hors de la région.

La quête des étudiants étrangers par les « quatre grands » (Australie, Canada, Royaume-Uni et États-Unis) se déplace maintenant vers l'Amérique centrale, l'Amérique du Sud et le Moyen-Orient où, là aussi, la capacité nationale en matière d'enseignement supérieur ne suffit pas au nombre d'étudiants qualifiés et où une classe moyenne en croissance peut se permettre d'offrir à ses enfants une formation à l'étranger. Le marché de l'Europe de l'Est est perçu comme un investissement à plus long terme.

Le dernier point à souligner dans cette section porte sur une tendance plutôt inquiétante. Les arguments en faveur du recrutement des étudiants reposent de plus en plus sur des arguments économiques. Une recherche récente menée par des organismes nationaux au Canada à l'égard des étudiants étrangers est axée sur des études d'impact économique, sur l'état de préparation des établissements d'enseignement supérieur à l'exportation, sur la compétitivité du Canada sur le marché des étudiants étrangers, et sur les perspectives d'accélération des formalités relatives aux visas et à l'admission. Par contre, il est nécessaire de faire rapport sur la façon de surveiller et d'améliorer le taux de succès et de rétention scolaire de ces étudiants et sur la façon de répondre à leurs besoins scolaires, linguistiques, sociaux, culturels et financiers. Il importe cependant de comprendre que les motifs économiques et éducatifs qui sous-tendent le



recrutement des étudiants étrangers ne sont pas nécessairement incompatibles. Il est crucial d'atteindre l'équilibre nécessaire entre ces deux motifs de façon à ce qu'ils se renforcent mutuellement.

### La coopération au développement international

La participation à des projets de développement international soutenus par l'ACDI a constitué un aspect primordial et une pierre angulaire de la coopération internationale des universités canadiennes depuis les années 1970, l'éducation au développement contribuant grandement au travail de développement. Comme il en a été question dans les chapitres précédents, la portée et la nature de la coopération au développement international des universités se modifient nettement et, dans certains cas, régressent. L'ACDI, en raison des restrictions budgétaires, a sensiblement réduit le nombre de projets de partenariat avec les universités. En outre, le nombre de projets bilatéraux auxquels participent les universités diminue en raison de l'importance accordée à la collaboration avec le secteur privé. Bref, le travail de développement international n'est pas un agent d'internationalisation aussi dynamique qu'il a pu l'être autrefois. Cette situation est regrettable parce qu'elle réduit les possibilités de projets de développement international en matière de recherche, de modification des programmes d'études, de participation des étudiants, d'éducation au développement et de perfectionnement du personnel enseignant dans les établissements canadiens.

La même situation se manifeste aux États-Unis et, dans une certaine mesure, au Royaume-Uni. Cependant, il semble que, dans les pays nordiques, la coopération au développement continue de jouer un rôle important dans l'internationalisation des universités. Le cas de l'Australie, de l'Allemagne et des Pays-Bas témoigne d'ailleurs abondamment du rôle joué par les universités dans le développement international. Ces pays connaissent aussi une baisse de la participation universitaire, mais elle est moins marquée qu'au Canada. Il est intéressant de noter que, dans le cadre d'un grand nombre de conférences et d'ateliers internationaux sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur, la coopération au développement international semble occuper peu de place ; elle est certainement moins manifeste que d'autres sujets tels que les étudiants étrangers, l'enseignement extraterritorial et à distance, la modification des programmes d'études et la mobilité. Est-ce là le reflet de l'importance accordée au travail de développement international à la fin des années 1990 et de l'orientation donnée à la prochaine décennie ?



## Les langues étrangères

Au Canada, le nombre d'universités qui exigent que leurs diplômés maîtrisent une langue étrangère a baissé de façon substantielle ( Knight, 1995 ), tout comme, en général, l'intérêt des étudiants pour l'étude d'une langue étrangère. Dans quelques cas, de nouveaux programmes de premier cycle ou de cycles supérieurs en commerce international exigent des étudiants qu'ils acquièrent une connaissance pratique d'une langue étrangère comme préalable à leur travail en commerce international. L'appréciation de normes et de valeurs culturelles différentes fait aussi partie de ce genre de formation linguistique.

À cause de la croissance exponentielle du nombre de gens qui parlent ou apprennent l'anglais partout dans le monde et parce que l'anglais est la langue de travail actuelle du commerce, les étudiants dans les pays anglophones ne sont pas conscients de l'importance d'apprendre d'autres langues. Dans les pays où l'on ne parle pas l'anglais, les étudiants sont avides d'apprendre cette langue et, dans certains cas, d'autres langues étrangères aussi. Les langues étrangères sont perçues comme un passeport ouvrant la porte aux voyages, aux études à l'étranger, au travail international et aux stages, ainsi qu'à une carrière internationale. Nous observons donc un nombre croissant d'étudiants venant d'Europe et de plusieurs pays d'Asie qui parlent couramment l'anglais et souvent d'autres langues secondes. Les polyglottes manifestent souvent une compréhension approfondie des différentes cultures et possèdent des compétences en matière de communication transculturelle ; or, ces compétences sont recherchées dans le monde d'aujourd'hui. Bref, les étudiants qui ne parlent que l'anglais risquent d'être perçus comme des personnes à l'esprit étroit et d'être désavantagés. Le Canada doit relever un défi de taille, soit encourager les universités et les étudiants à reconnaître l'importance de se familiariser avec d'autres cultures et, pour les étudiants, d'apprendre une autre langue.

Dans les pays non anglophones comme les Pays-Bas ou la Thaïlande, un nombre croissant de cours sont donnés en anglais. Dans certains cas, cela se fait dans un contexte de jumelage avec une université étrangère ; dans d'autres, l'université dispose de ses propres enseignants anglophones qualifiés. À l'origine, les étudiants cibles étaient les étudiants locaux et la motivation sous-jacente à l'enseignement en anglais consistait à améliorer les possibilités d'études et de travail à l'étranger pour les étudiants. Un deuxième motif entre maintenant en jeu, c'est-à-dire attirer dans leur université des étudiants étrangers qui désirent apprendre l'anglais, même si l'anglais n'y

est pas la langue officielle. Bien que ces universités s'intéressent à l'internationalisation de leur campus, elles sont aussi grandement intéressées par les revenus que peuvent générer les étudiants étrangers.

Ces programmes soulèvent un grand débat sur leur qualité et l'obligation de desservir plus d'étudiants locaux ainsi que leur rentabilité réelle. Cette tendance ne concerne pas directement le Canada, mais il importe d'en prendre conscience car elle illustre la vigueur de la concurrence mondiale pour attirer les étudiants étrangers.

### Les programmes de jumelage et les campus extraterritoriaux

On se souviendra des années 1990 comme de celles qui ont vu naître un intérêt marqué et une surenchère en ce qui a trait aux programmes de jumelage et aux campus extraterritoriaux. L'Australie et les États-Unis sont les chefs de file dans la conception de ce genre d'ententes d'enseignement. La participation du Canada a été jusqu'à maintenant limitée, mais l'intérêt ne cesse de croître.

La capacité nationale en matière d'enseignement supérieur des pays asiatiques, en particulier, est insuffisante pour offrir au grand nombre de leurs étudiants qualifiés la formation supérieure recherchée. Pour régler le problème, ces pays adoptent des solutions de rechange créatrices et s'engagent de plus en plus dans des programmes de jumelage. En vertu d'un programme de jumelage, un étudiant complète la première moitié d'un cycle d'études dans son propre pays et poursuit la seconde moitié sur le campus de l'université du partenaire étranger. En fin d'études, le diplôme est attribué par l'institution étrangère. Au Canada, aucune donnée scientifique n'existe sur le nombre d'universités participant à ce genre de partenariats ni sur l'ampleur de leurs activités à cet égard. Un sondage récent mené en Australie auprès de 38 universités (Back *et al.*, 1996) a révélé que 27 d'entre elles participaient à une forme de jumelage avec plus de 93 établissements étrangers, rejoignant ainsi 13 000 étudiants. Ces programmes concernaient principalement la Malaisie et Singapour, mais aussi la Chine, Hong Kong, l'Indonésie, l'Afrique du Sud, la Thaïlande et le Viêtnam.

La création de campus extraterritoriaux est une autre des tendances actuelles en matière de commercialisation internationale de l'enseignement. Dans certains pays d'Asie et du Moyen-Orient, des entreprises privées affirment être optimistes quant à la possibilité de tirer des revenus de leur investissement dans le secteur de l'éducation. En conséquence, de nouveaux campus ont été établis avec des sources de financement privées, et des universités étrangères y offrent des

programmes de premier et de deuxième cycle, avec l'approbation de leur gouvernement national. Dans certains cas, des campus existants ont été rénovés, et il arrive même que des fonds publics soient engagés. Toute la question réside toutefois dans le fait que l'université étrangère est responsable de la création et de la prestation du programme d'enseignement, et que la désignation des diplômes soit la sienne. Des données tirées du même sondage ( Back *et al.*, 1996 ) révèlent que sept universités australiennes avaient établi des campus extraterritoriaux aux îles Fiji, à Hong Kong, au Japon, au Koweït, en Malaisie, à Singapour et dans les Émirats arabes unis. Aucune université canadienne n'a encore établi ou construit de campus à l'étranger offrant un éventail de programmes de premier cycle, quoique dans plusieurs cas, des universités canadiennes dispensent un programme d'études, souvent celui du M.B.A., dans une ville à l'étranger.

Que réserve l'avenir en ce qui concerne la participation canadienne aux programmes de jumelage et à l'établissement de campus extraterritoriaux ? Selon les tendances démographiques, l'accès des masses à l'enseignement supérieur en Asie et en Amérique du Sud se poursuivra, et on prévoit que le nombre d'étudiants intéressés à poursuivre des études universitaires sera à la hausse jusqu'en l'an 2025. Par conséquent, si ce bassin d'étudiants se maintient, si la politique extérieure du Canada continue à mettre l'accent sur le commerce et si le secteur de l'enseignement supérieur doit poursuivre la diversification de ses sources de financement, il est plus que probable que les universités canadiennes adopteront une approche davantage axée sur la créativité et l'entrepreneuriat en ce qui a trait au marché international de l'enseignement.

## Réflexions et questions

L'examen des tendances et des questions sociétales et microsociologiques dont il a été question dans le présent chapitre porte à réfléchir à certains des thèmes et des défis qui s'imposent inévitablement à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Parmi les questions qui refont continuellement surface, l'une des plus importantes porte sur les motifs et les objectifs de la mise en valeur de la dimension internationale. Les motifs scolaires et économiques ont nettement plus d'importance aujourd'hui que par les années passées lorsque les motifs politiques et socioculturels étaient plus prépondérants. Cependant, l'importance accrue accordée aux motifs économiques porte à s'interroger sur le sens réel de l'internationalisation.

Peut-on vraiment parler d'internationalisation si les interventions ne profitent pas directement aux activités scolaires ou de recherche ? Ou l'internationalisation est-elle simplement une activité qui génère des revenus dans un marché international pour servir à financer le travail de l'université sans nécessairement ajouter à la valeur de la formation des étudiants ou au travail des chercheurs canadiens ? Il n'y a pas de réponse simple à cette question parce qu'elle touche un grand nombre d'interlocuteurs dont les intérêts et les motifs sont variés. Cependant, il faut poser la question, ne serait-ce que pour s'assurer que les établissements, les ONG et le gouvernement expliquent clairement et explicitement leurs motifs et leurs objectifs en matière d'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur.

Il est probable que la tendance prépondérante et la plus lourde de conséquences abordée dans ce chapitre soit l'intérêt croissant pour ce qui concerne la clientèle et les aspects commerciaux de la dimension internationale. Le Canada semble suivre l'exemple de l'Australie et des États-Unis à cet égard. La compétitivité sur le plan technique et scientifique, l'élaboration de produits et de services éducatifs destinés à l'exportation et la compression du financement gouvernemental en matière d'enseignement supérieur, sans compter le besoin de diversifier les sources de financement, ne sont que des facteurs parmi d'autres à l'origine du nouvel intérêt pour une approche mercantile de l'éducation internationale.

IDP Education Australia (Back *et al.*, 1997) a décrit les modifications d'orientation qu'a connues l'internationalisation de l'enseignement supérieur au cours des trois dernières décennies comme une évolution passant de l'aide à l'activité commerciale puis à l'internationalisation. Là comme au Canada, l'intérêt des universités pour la coopération internationale s'appuyait sur le Plan Colombo et le travail de développement. En 1986, une modification de la politique nationale de l'Australie a fait dévier l'intérêt vers le commerce. Depuis le milieu des années 1990, les échanges étudiants, la modification des programmes d'études et d'autres activités destinées à internationaliser l'expérience scolaire des étudiants australiens ont suscité un intérêt et des investissements accrus. Cependant, comparativement au Canada, l'on peut dire que l'Australie est encore à l'avant-garde de l'exportation de l'éducation et qu'elle est encore très active dans la phase commerciale. Les Australiens n'ont pas caché qu'ils ont appris beaucoup de l'orientation axée sur la dimension scolaire favorisée par le Canada en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur et nous avons beaucoup à apprendre des Australiens dans le domaine de l'enseignement extraterritorial.

Ces commentaires sur l'expérience canadienne peuvent paraître ironiques car nombre d'éducateurs canadiens seraient portés à voir l'évolution différemment, c'est-à-dire en commençant par l'aide, pour passer aux avantages réciproques ( y compris l'internationalisation ) et finir par le commerce. L'orientation progressive du Canada vers une approche commerciale et axée sur le marché, amorcée 10 ans après l'Australie, ne fait que commencer à donner sa pleine mesure. Il est probablement plus précis, ou peut-être tout simplement plus prudent et diplomatique, de dire que le Canada essaye actuellement de trouver le meilleur équilibre et le maillage idéal entre les aspects scolaires et économiques de l'enseignement international.

Si nous disposions d'une machine à voyager dans le temps qui nous permettrait de nous projeter jusqu'à l'an 2005 ou 2010, que pourrait-on constater des répercussions des « années d'internationalisation » de l'enseignement supérieur ? Voilà qui peut paraître peu pratique comme exercice ; mais cela peut aussi nous aider à réfléchir davantage sur nos décisions et nos motivations. Les changements et les avantages que nous souhaiterions voir seraient, entre autres, des solutions aux problèmes mondiaux, de l'environnement par exemple, grâce à une collaboration en matière de recherche internationale et de transfert des technologies ; un rôle de chef de file pour le Canada dans les secteurs de l'industrie du savoir et des services informatiques ; un plus grand nombre de jeunes Canadiens ayant la formation et les compétences nécessaires pour vivre et travailler dans leur milieu immédiat, national et international afin d'y apporter leur contribution ; et un meilleur accès à l'enseignement supérieur et aux possibilités d'apprentissage permanent grâce à l'électronique et aux autres formes de réseaux de communication internationaux. Il ne s'agit là qu'un bref aperçu des critères d'observation pertinents au contexte canadien.

Cependant, peut-être sommes-nous incapables d'imaginer d'autres changements, ou encore réticents à le faire, tels que l'homogénéisation des identités nationales et des cultures indigènes ; l'inégalité d'accès aux sources et aux systèmes d'information qui accentue la dichotomie entre les détenteurs du savoir et les autres ; une nouvelle élite de gens d'affaires et de bureaucrates internationaux ( Hersh, 1997 ) ; la transformation de l'éducation en produits commerciaux ; et une nouvelle forme de néo-colonialisme instauré par la vente de franchises de services éducatifs. La question plus générale porte sur le rôle que joue l'enseignement supérieur, consciemment ou inconsciemment, dans la création d'une culture mondiale ou la mise en valeur du pluralisme culturel.

Bien sûr, la réalité se situe quelque part entre ces deux extrêmes. Le véritable objectif de ce coup d'œil sur l'avenir est de s'interroger sérieusement sur les raisons qui justifient aujourd'hui l'internationalisation de l'enseignement supérieur et ses conséquences possibles chez nous et à l'étranger. L'attention croissante dont fait l'objet l'internationalisation est souhaitable, mais elle devrait s'accompagner, peu importe ce qu'il en coûte, d'un examen des objectifs que nous tentons d'atteindre. Même si nous avons adopté une approche axée sur les processus en ce qui concerne l'internationalisation, il est absolument essentiel que nous ne perdions jamais de vue les objectifs que nous tentons d'atteindre à court et à long terme.

En conclusion, nous tenons à réitérer qu'un grand nombre des observations, des commentaires et des idées présentés dans le présent chapitre s'appuient sur des renseignements, des données et des conclusions tirés de divers rapports, documents et conférences. Les sujets abordés ont fait l'objet de très peu de recherches structurées. Il est donc important de conclure le chapitre en lançant un appel à la recherche sur les tendances et les questions critiques portant sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur ainsi qu'à leur analyse. Fait intéressant, Teichler ( 1996a ), après avoir recensé les principaux sujets de recherche sur la politique de l'enseignement supérieur au cours des quatre dernières décennies, a prédit que l'internationalisation de l'enseignement supérieur servirait de thème à une nouvelle orientation à la fois de la politique en matière d'enseignement supérieur et de la recherche au cours de la prochaine décennie. À la lumière de l'évolution du travail des universités canadiennes sur le plan international en 40 ans, présentée dans les chapitres précédents, ainsi que des tendances et des questions soulignées dans le présent chapitre, l'attention portée à la recherche sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur est nécessaire et bienvenue.

# **Conclusion**

*Jean-Pierre Lemasson et Sheryl Bond*

## **Les caractéristiques de l'internationalisation des universités canadiennes**

Tout au long de cet ouvrage s'est imposée l'idée que l'internationalisation des universités canadiennes reste un processus qui s'est étendu progressivement, de manière irrégulière et variée, à l'ensemble des activités universitaires. Amorcée par quelques individus, elle a gagné au fil du temps de nouveaux adeptes qui ont veillé à assurer la pérennité et le rayonnement de leur travail en l'inscrivant résolument dans l'énoncé de mission de leur université. Certaines périodes ont été plus fécondes que d'autres, mais, à chaque fois, ce processus quelque peu chaotique a conduit à l'élargissement de la gamme des possibilités et à une complexification des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre. Davantage institutionnalisée, un peu mieux intégrée aux activités de formation, de recherche et de services à la communauté, l'internationalisation commence maintenant à s'inscrire de manière systématique dans les objectifs et les stratégies de chaque établissement universitaire, même s'il faut reconnaître que les moyens déployés ne le sont pas tous avec



la même énergie. Si la période des pionniers est bel et bien révolue, il n'en reste pas moins que l'initiative individuelle reste cruciale pour poursuivre le mouvement amorcé car, là comme ailleurs en milieu universitaire, l'engagement des professeurs est déterminant. Vue sous cet angle, toute forme de planification globale qui ne tiendrait pas compte des multiples niveaux de décision serait inévitablement vouée à l'échec. L'institutionnalisation de l'internationalisation restera assujettie aux aléas de la création de consensus, tout en demeurant un projet, une proposition qui réunira d'abord ceux qui veulent non seulement repousser les frontières géographiques mais aussi partager le savoir et les idéaux qui ont présidé à la vision universaliste des établissements d'enseignement supérieur.

### **L'aide au développement comme origine de l'internationalisation des universités canadiennes**

On peut affirmer sans se tromper que l'internationalisation des universités canadiennes trouve sa source historique dans l'aide au développement. La mission des services à la communauté, souvent discréditée en regard de la formation et de la recherche, fut la première à s'internationaliser. À l'origine, la formation des ressources humaines à l'étranger et le renforcement des institutions universitaires du Tiers-Monde (ainsi qu'on le nommait après la Seconde Guerre mondiale) ont été au cœur des initiatives des universités canadiennes. Ces premiers pas ont favorisé l'émergence de conditions propices à une véritable institutionnalisation de l'internationalisation avec la venue d'un nombre croissant d'étudiants étrangers et la gestion de contrats accordés principalement par l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Peu à peu, presque tous les établissements universitaires se sont engagés sur la voie de l'aide au développement et ont assumé une vision internationale, laquelle est devenue, par la force des choses, une caractéristique du système d'enseignement supérieur canadien. L'ACDI n'est pas étrangère à ce résultat, elle qui, en modifiant progressivement ses programmes, a non seulement permis d'accroître le nombre d'acteurs universitaires, mais a créé les conditions d'un engagement de plus en plus grand des corps administratifs des universités.

Les universités canadiennes se sont démarquées pour avoir, très tôt, intégré dans leurs propres activités la perspective du perfectionnement des ressources humaines et du renforcement institutionnel d'établissements similaires dans les pays les moins favorisés. En ont résulté des connaissances et un savoir-faire inégaux dans les autres pays dits « développés », tant les pays et les domaines concernés ont



été nombreux et variés. De fait, les universités canadiennes sont devenues un bassin unique d'experts en matière de formation dans les pays en développement. S'il y a lieu de regretter que les compétences acquises n'aient pas été suffisamment documentées et mises en valeur, comme l'a démontré James Shute, il n'en reste pas moins que les universités canadiennes ont été, jusqu'au début des années 1990, les seules à avoir joué un rôle de premier plan dans la stratégie d'aide au sein d'un pays industrialisé.

### **La multiplication des formes d'internationalisation**

En tant qu'instigatrice de l'internationalisation ou point de référence partagé par presque toutes les universités canadiennes, l'aide au développement a perdu de l'importance de nos jours. Plusieurs facteurs se sont conjugués pour qu'éclate cette identité institutionnelle commune, cette orientation primordiale qui, on l'a vu, a particulièrement marqué certains secteurs tels l'agriculture, la santé ou la gestion des affaires.

Sous l'effet des politiques néolibérales des gouvernements qui se sont succédés depuis 1991-1992, l'ACDI a perdu une part importante de ses crédits budgétaires et ne jure plus que par les vertus du secteur privé. L'aide publique au développement était de 3,18 milliards de dollars en 1991-1992, ce qui représentait alors 0,49 p. 100 du PNB. En 1998-1999, l'enveloppe budgétaire avait diminué de 25,8 p. 100 pour ne représenter que 0,27 p. 100 du PNB ( Mars, s. d. ). Comme certains ont estimé qu'il serait plus judicieux d'utiliser les fonds d'aide pour exporter davantage de biens et de services et créer des emplois dans le secteur privé, les fonds réservés aux universités ont été considérablement réduits sans compter que l'on a demandé aux universités des contributions financières comme preuve de leur engagement institutionnel ! Cela au moment même où les universités commençaient elles-mêmes à subir des réductions budgétaires qui ont atteint, selon les provinces, jusqu'à 30 p. 100 de leur budget de fonctionnement ! L'aide au développement a été par conséquent reléguée au second plan et son influence considérablement réduite, à tel point que certains s'interrogent aujourd'hui sur sa pérennité dans certains établissements universitaires.

Sur ce fond de crise économique, des pays comme l'Australie ou la Nouvelle-Zélande ont simultanément fait du recrutement d'étudiants étrangers l'axe principal de leurs actions internationales. Quelques années plus tard, le Canada, par l'entremise du ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, emboîtait le pas avec la création des centres d'éducation canadiens ( CEC ), et posait

ainsi les premiers jalons de la commercialisation de l'éducation ( MAECI, 1998 ). Au même moment, de nombreux organismes voués exclusivement au recrutement d'étudiants étrangers voyaient le jour au niveau provincial ( ACIE, 1999 ; BCCIE, 1997 ; Nouvelle-Écosse, 1998 ; ÉduQuébec, 1998 ), tandis qu'une majorité d'universités tentaient elles aussi d'attirer des étudiants étrangers en se dotant de mécanismes ou d'unités spécialisées. On peut s'interroger sur la pertinence du lien à établir entre les activités de recrutement et l'internationalisation des universités, mises à part les considérations financières. Il y a 10 ans, les étudiants étrangers étaient plus nombreux qu'aujourd'hui. Pourtant leur présence en nos murs n'était pas considérée comme une dimension, à proprement parler, de l'internationalisation. N'attribuerait-on pas aujourd'hui, *a posteriori*, de nouvelles vertus à la présence d'étudiants étrangers, alors que leur présence était à peine remarquée du temps où ceux-ci étaient plus nombreux et que les universités n'accusaient pas de déficit ? Si nous sommes persuadés que la présence d'étudiants étrangers constitue un des éléments fondamentaux de l'internationalisation des universités canadiennes, il reste à démontrer, ainsi que le suggère Catherine Vertesi ( chapitre 6 ), que cette présence est valorisée comme il se doit dans les activités universitaires et para-universitaires.

La mobilité des étudiants canadiens est, elle aussi, devenue une dimension inhérente à l'internationalisation. Les initiatives européennes telles que le Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants ( ERASMUS ) ont été mentionnées à plusieurs reprises. Mises sur pied dans l'espoir d'engendrer une nouvelle génération véritablement européenne, si possible trilingue, ces initiatives ont inspiré, d'une part, les gouvernements signataires de l'Accord de libre-échange nord-américain ( ALENA ) et, d'autre part, les relations entre le Canada et l'Union européenne. Dans les faits, la modicité des fonds investis tant au niveau provincial que fédéral laisse toutefois songeur quant aux véritables intérêts des uns et des autres. S'il est clair que, sur le plan politique, ce discours a pris une grande importance, il est tout aussi évident qu'il ne favorise pas vraiment la mobilité des étudiants. Nonobstant ce piètre résultat, la mobilité des étudiants s'est imposée hors de tout doute comme une préoccupation majeure de l'internationalisation, au niveau tant des établissements universitaires que des politiques, même s'il faut admettre que les résultats n'ont pas toujours été proportionnels aux efforts fournis.

En somme, au cours de la dernière décennie, les initiatives relevant de l'internationalisation se sont diversifiées et de nouveaux acteurs sont apparus dans les universités et à l'extérieur de celles-ci.

Le développement de l'internationalisation des universités canadiennes s'est complexifié, certaines fonctions institutionnelles se sont ajoutées et leur développement, voire la création de nouvelles entités, ont soulevé de nouvelles questions de coordination interne. Sauf dans quelques cas, on ne peut affirmer que l'internationalisation s'effectue selon un cadre intégré dans chaque université et au sein des systèmes d'enseignement supérieur comme tel. En effet, de la création de nouvelles entités à l'engagement, par exemple, du ministère du Développement des Ressources humaines du Canada dans les programmes de mobilité étudiante, le nombre d'acteurs s'est multiplié. Dans certains domaines, comme celui du recrutement, on peut même avancer que les provinces ont pris des initiatives qui concurrencent en quelque sorte les centres d'éducation canadiens ( CEC ). Bref, après une phase de culture commune de l'internationalisation, les universités sont entrées dans une période où elles se différencient. Cette soudaine diversification ou, en d'autres termes, ce que Jane Knight appelle une approche globalisante de l'internationalisation, est l'un des traits caractéristiques des universités canadiennes d'aujourd'hui.

### **Principales caractéristiques de l'internationalisation des universités canadiennes**

Idéalement, il aurait fallu établir un état de l'internationalisation des universités canadiennes le plus objectif possible en se fondant sur quelques descriptions systématiques de la réalité. On a pu mesurer à quel point les outils de lecture de l'état d'internationalisation des universités sont parcellaires. Ainsi, hormis des données sur les étudiants étrangers, les seules statistiques globales disponibles concernent le nombre de protocoles signés par des établissements universitaires canadiens avec leurs homologues et le nombre et la valeur des contrats d'aide au développement. Les bases de données relatives aux échanges internationaux des universités canadiennes ( CUE ) et aux projets de développement international ( CUPID ) sont gérées par l'Association des universités et collèges du Canada ( AUCC ) et se trouvent dans son site ( voir l'annexe 1 ). Au-delà de ces données fort utiles, aucun instrument statistique nous permet de cerner une réalité que nous avons démontrée infiniment plus complexe. Certes, les travaux de Jane Knight ( Knight, 1995, 1996 ) restent, comme divers chapitres en font foi, une source de références des plus précieuses. Cependant leur angle politique et institutionnel n'est pas de nature à décrire et à permettre de saisir les pratiques réelles de l'internationalisation. Jane Knight elle-même, dans la conclusion de son chapitre, partage ce constat. De fait, à l'exception des travaux d'Yves

Gingras, de Benoît Godin et de Martine Foisy ( chapitre 4 ), nous ne disposons d'aucun outil quantitatif nous permettant de saisir de manière systémique les caractéristiques spécifiques des universités canadiennes. Dans ces conditions, leur identification résulte principalement d'une analyse qualitative des pratiques, listes et recensions partielles qui ont comme seule prétention de mettre en relief les éléments les plus notables. Pour l'avenir et compte tenu des enjeux qui seront exposés plus loin, on ne peut donc que souhaiter que d'autres recherches sur le sujet soient entreprises.

En l'absence d'un modèle dominant d'internationalisation soutenu de manière significative par des fonds gouvernementaux, les universités se sont retrouvées relativement seules pour relever les défis de l'internationalisation et emprunter des voies diverses au gré de circonstances variables et selon des moyens financiers généralement réduits ou incertains, tout en étant pressées d'aller de l'avant avec leurs propres objectifs et stratégies. À l'ombre de la relative indifférence des institutions gouvernementales, si on la mesure aux fonds alloués, les universités ont eu pleine liberté de privilégier les formes d'internationalisation qui leur semblaient les plus pertinentes, compte tenu des modestes moyens financiers disponibles. C'est sans doute une des premières caractéristiques des universités canadiennes que d'avoir des objectifs et processus d'internationalisation largement fondés sur leurs moyens financiers ou découlant de leur initiative propre.

La seconde caractéristique, partiellement liée à la première, est la formidable créativité et l'abondance des initiatives relatives à l'internationalisation et ce, dans l'ensemble du Canada. Plus aucune université canadienne ne reste à l'écart du processus d'internationalisation. Depuis les établissements régionaux de taille modeste aux grandes universités urbaines, presque tous entretiennent des liens actifs et diversifiés avec des contreparties étrangères. Que ce soit au niveau de la formation, de la recherche ou des services à la collectivité, un nombre impressionnant de projets sont en plein essor. Fernand Caron et Jacques Tousignant ( chapitre 7 ) ont démontré la profusion de nouvelles formes d'internationalisation toutes plus originales les unes que les autres. Le Canada s'impose actuellement comme un vaste laboratoire d'où surgissent de multiples projets et où toutes les formes d'internationalisation s'inventent et sont mises à l'essai, les pires comme les meilleures, dans un contexte où les traditions sont inexistantes.

La troisième caractéristique, liée aux précédentes, est l'importance des groupes de base comme principaux acteurs de l'ouverture sur le

monde. D'une certaine manière, la tradition des pionniers mise en évidence dans les projets d'aide au développement se perpétue ici. L'internationalisation, dans ses manifestations plus contemporaines, procède d'abord de la communauté universitaire qui, pour réaliser ses projets, s'efforce de trouver, cas par cas, les ressources nécessaires dans la communauté immédiate. Le plus souvent, les ressources locales décident de la faisabilité d'un projet. Dans ces conditions, l'internationalisation est considérée comme un levier pour renforcer le savoir et le savoir-faire local et prendre part à une mondialisation perçue tout à la fois comme une occasion à saisir et une menace. Les moyens utilisés pour recueillir les fonds sont variés et la persuasion des partenaires est un élément crucial pour y arriver. À cet égard, il convient de souligner le rôle déterminant des parents, des universités elles-mêmes, des municipalités et des entreprises qui sont régulièrement sollicités. Que ce soit pour des projets d'aide ou de développement commercial, il est difficile d'imaginer la réussite sans le soutien, d'une façon ou d'une autre, des collectivités locales.

La quatrième caractéristique est la diversité des pays d'appartenance des partenaires. À cet égard, on peut affirmer que l'internationalisation des universités canadiennes est véritablement une ouverture à la mondialisation. Si l'analyse des publications conjointes est révélatrice de la diversification croissante des collaborations scientifiques, on constate cette même ouverture à la lecture de la liste des pays avec lesquels les universités canadiennes ont signé des protocoles ou, dans un registre plus limité, ont réalisé des projets d'aide. Cela n'a rien d'étonnant compte tenu de l'ouverture du Canada sur les grandes entités linguistiques que constituent le Commonwealth et les pays de la Francophonie. De plus, la provenance diverse des immigrants contribue dans une large mesure à l'établissement ou au renforcement de liens avec d'autres pays d'Asie, d'Europe de l'Est ou d'Amérique latine. Enfin, la tradition de multilatéralisme a favorisé des partenariats diversifiés plutôt que fondés sur de strictes alliances géographiques. Sous cet angle, les universités canadiennes figurent sans conteste parmi les universités les plus ouvertes non seulement à l'internationalisation mais aussi à la mondialisation.

Enfin, la cinquième et dernière caractéristique est l'antagonisme qui coexiste au Canada en matière d'apprentissage linguistique. Dans les faits, les universités francophones favorisent de plus en plus systématiquement, à l'instar des Européens, l'apprentissage d'au moins trois langues alors que les universités anglophones, à l'instar de leurs consœurs américaines, en font rarement une priorité. L'ouverture à la multilatéralité et à la mondialisation se manifeste, particulièrement

au Québec, sous forme d'invitation au multilinguisme alors que tel n'est pas le cas dans le reste du Canada. Ce clivage, qui n'est pas nouveau, ouvre grande la porte au débat sur le rôle de l'internationalisation comme vecteur d'uniformisation ou de différenciation des cultures.

Ces caractéristiques constituent les points saillants du système actuel. Il est manifeste que toutes les fonctions universitaires sont désormais directement concernées et que l'intégration de tous les changements dans un cadre articulé et commun aux institutions reste un défi de taille. En outre, dans la mesure où il est de moins en moins possible de dissocier le local de l'international, l'ouverture sur le monde soulève une série de questions complexes directement liées au devenir de chaque établissement. Nous allons en examiner quelques-unes en nous efforçant d'en cerner leurs effets.

## L'évolution prévisible de l'internationalisation et ses effets

### L'internationalisation des disciplines et des programmes

Comme nous l'avons vu, l'internationalisation des disciplines suit des modèles particuliers et épouse des formes différentes selon qu'il s'agit des sciences sociales, des sciences naturelles ou des sciences de la gestion. Les analyses d'Yves Gingras *et al.* ( chapitre 4 ) en matière de recherche et des indices sur l'internationalisation des programmes d'études supérieures l'ont nettement démontré. Même au sein d'une même discipline, des approches différentes aux réalités internationales peuvent coexister. On pourrait aller jusqu'à dire que chaque discipline a son paradigme, voire son rythme d'internationalisation. Or, cette tendance est appelée à se poursuivre et à s'intensifier dans les années à venir étant donné que, dans tous les domaines, se fera sentir la nécessité de lier plus étroitement les réalités locales aux réalités internationales et qu'un nombre croissant d'objets d'étude auront une portée internationale. Que l'on évoque l'étude des blocs économiques continentaux, l'effet de serre, l'étude de la paix, celle du rôle et des limites des institutions internationales ou encore les répercussions d'Internet sur l'apprentissage, il surgit un ensemble de nouvelles questions, de nouveaux champs d'étude qui vont nécessairement accélérer l'internationalisation de la recherche et susciter, par conséquent, une différenciation croissante des programmes d'études avancées. Il faut s'attendre à la multiplication de cours, d'options, de programmes dont le contenu international sera plus marqué.

Ce processus se fera peu à peu puisqu'il convient de rappeler que, selon Sheryl Bond et Jacquelyn Thayer Scott ( chapitre 3 ) ainsi que Howard Clark ( chapitre 5 ), les départements et les facultés sont souvent réticents à aborder de front les questions d'internationalisation, parce qu'elles ont notamment une incidence directe sur l'évaluation des professeurs. On n'en assiste pas moins à un accroissement perceptible des initiatives académiques ayant d'emblée une visée internationale. De même l'on note, dans plusieurs universités canadiennes, la création de structures, de type centre ou institut, dont la vocation déborde du cadre géopolitique, au sens le plus traditionnel du terme, pour englober, par exemple, l'étude des nouveaux blocs économiques.

### **Vers une institutionnalisation croissante des partenariats**

Le fait que de nombreuses initiatives, particulièrement en matière de formation et de mobilité étudiante, soient de nature éphémère signifie qu'il faut sans cesse renouveler les projets. La facilité d'adaptation des universités canadiennes s'accompagne toutefois d'une grande vulnérabilité en raison de la précarité qui entoure une majorité d'initiatives d'internationalisation, tout particulièrement en matière de mobilité étudiante. Sans renoncer aux initiatives individuelles, enracinées dans le milieu, on note donc un réel besoin de permanence et de stabilité pour que des initiatives plus structurantes, aux effets plus durables, puissent voir le jour. L'institutionnalisation des partenariats s'inscrit dans cette perspective.

Cette nouvelle tendance se manifeste de plus en plus dans le domaine universitaire par l'adoption de règles régissant l'équivalence de cours ou de diplômes en réaction à l'accroissement de la mobilité étudiante. Elle revêt un caractère plus institutionnel encore dans les cas d'offre de programmes à double diplomation, de programmes conjoints ou de mécanismes institutionnels mis en place pour favoriser la cotutelle de thèse.

Dans le domaine de la recherche, la notion de réseau prédomine. Des collaborations individuelles se nouent désormais à l'échelle de la planète, grâce notamment à Internet; mais, surtout, on assiste, sous l'impulsion des politiques nationales de recherche ou de programmes internationaux récents, à des collaborations régulières, de plus en plus fréquentes entre chercheurs. La mise sur pied d'équipes de chercheurs véritablement transnationales répond à l'internationalisation des objets de recherche. Si les disciplines des sciences de la nature sont à l'heure actuelle les plus concernées, cette réalité gagne de l'importance dans tous les autres secteurs. Ainsi, Howard Clark ( chapitre 5 ) évoque les consortiums qui sont des réseaux formels et structurés en vue



d'objectifs communs à atteindre et souvent soutenus par un module de gestion adéquat.

Qu'il s'agisse de réseau ou de consortium, ces notions sont aussi de plus en plus présentes dans des cadres d'action multilatéraux. Que l'on pense à l'Agence universitaire de la Francophonie ( AUF ) et au Commonwealth of Learning, fondés sur une base linguistique et culturelle commune, à l'Organisation universitaire interaméricaine ( OUI ) ou au Consortium for North American Higher Education Collaboration ( CONAHEC ), ceux-là d'inspiration régionale, les institutions universitaires s'associent de plus en plus dans de vastes ensembles aux objectifs partagés visant tout aussi bien le champ de la formation que celui de la recherche.

Dans la même veine, les collaborations avec des établissements dans des pays en développement s'intensifient. Dans certains cas, des partenaires universitaires ou gouvernementaux envoient leurs boursiers dans un même établissement, favorisant leur développement grâce à une forme étroite de jumelage. Peu à peu, tous les secteurs d'un établissement profitent de ce soutien. Ce partenariat peut aussi être un partenariat d'affaires si une université canadienne s'associe à une université étrangère pour offrir des programmes, nouveaux ou peu développés localement. La prolifération de maîtrises en administration des affaires ( M.B.A. ) offerts à l'étranger illustre bien ces nouvelles alliances permanentes.

Les universités canadiennes recherchent aussi des partenariats stables avec des entreprises, comme en témoignent la mise en place de chaires à vocation internationale, le financement de projets particuliers par des fondations ou encore la création de partenariats internationaux de recherche sur des projets à moyen et à long terme. Les secteurs du génie et des biotechnologies regorgent d'exemples de ce type.

Sans diminuer le caractère déterminant des initiatives personnelles, de plus en plus d'universités souhaitent que leurs initiatives débouchent sur des partenariats stables. C'est là une façon, sur le plan de la formation, de la recherche et des services aux collectivités, d'assurer une ouverture durable sur le monde, et de se procurer des avantages relatifs dans un contexte de compétition qui s'étend désormais au-delà du territoire national.

Il est regrettable de le dire, mais parmi les universités qui, à tort ou à raison, se considèrent comme les meilleures, certaines voient dans leur développement international l'occasion de renforcer leur supériorité au niveau local ou national. On assiste de plus en plus, au Canada, à une hiérarchisation des universités selon une échelle de



prestige où s'entremêlent souvent perceptions et réalités. Dans ces conditions, les partenariats internationaux deviennent des outils politiques sur le plan local pour s'attirer divers avantages financiers ou matériels ou pour augmenter son rayonnement auprès de la population étudiante.

### **Vers une mondialisation de la compétition et de la coopération interuniversitaire**

Les universités canadiennes vivent, de manière aiguë, la contradiction entre leurs valeurs traditionnelles de solidarité héritées de leur savoir-faire unique d'aide au développement et le nouvel impératif de commercialisation de la formation et de la recherche.

Les activités de formation sont traversées de dynamiques contradictoires tant sur le plan de la mobilité étudiante que sur celui de l'offre de formation à proprement parler.

Les échanges d'étudiants, notamment avec l'Europe ( qu'on pense aux accords de la CREPUQ par exemple ), mais aussi avec certains pays d'Asie, sont désormais réguliers et les pays où il est judicieux de trouver un stage pour acquérir une expérience professionnelle sont toujours plus nombreux, notamment en sciences de la gestion. Toutes les universités canadiennes s'inscrivent dans un flux d'échanges véritablement mondiaux d'étudiants, échanges qui n'existeraient pas sans cette coopération fondée sur une confiance mutuelle.

Toutefois, la mobilité étudiante fondée sur le recrutement s'inscrit clairement dans une logique de compétition avec des institutions locales mais aussi de plus en plus avec les institutions d'autres pays ( Australie, État-Unis, France, Grande-Bretagne... ) qui, tour à tour, se dotent de politiques ou de stratégies nationales actives de recrutement. On assiste donc, sur ce plan, à une mondialisation de la compétition.

L'offre de formation connaît aussi des mouvements opposés. L'aide au développement demeure le cadre qui soutient la mise en place de programmes de formation locaux pour mieux répondre aux besoins d'un pays. Les universités canadiennes ont ainsi soutenu la création de nombreux programmes, souvent au niveau de la maîtrise, dans un très grand nombre de pays tout en assurant une autonomie viable grâce au perfectionnement du corps professoral. Toutefois, les programmes maintenant offerts ( surtout en gestion et en sciences de la santé ) dans un nombre croissant de pays en développement ont pour but de tirer parti d'un marché qui s'avérera d'autant plus profitable qu'il n'existera pas de capacité locale de substitution sur le plan des ressources humaines. La collaboration avec les institutions des

pays en développement, en ce qui a trait à l'offre internationale de formation, passe sous le signe de la compétition plutôt que de la collaboration.

Le même phénomène intervient dans la coopération avec les pays développés. La multiplication d'initiatives de codiplômation et de bidiplômation ou encore la création de consortiums de formation sont autant d'avenues nouvelles qui élargissent la collaboration académique. Néanmoins, les pays développés s'apprentent tous à entrer dans de nouvelles formes de concurrence. De nombreuses universités étrangères offrent désormais des programmes au Canada ( Affaires Universitaires, 1998 ). Les programmes de formation changent de lieu et de territoire et ne servent pas uniquement d'espace d'expansion pour les universités canadiennes. Cette nouvelle logique peut être lourde de menaces pour nos universités elles-mêmes qui étaient assurées de voir les étudiants de leur collectivité immédiate s'inscrire à leurs programmes. Si les universités étrangères offrent des programmes meilleurs ou plus prestigieux au Canada, l'internationalisation des universités autres que canadiennes porte en soi le germe d'une profonde remise en question de nos systèmes universitaires.

Le développement technologique est à plusieurs égards le fer de lance de cette nouvelle tendance. Avec la capacité technologique, qu'ont presque toutes les universités du Nord d'offrir leurs programmes à l'étranger par Internet se pose la question de savoir si toutes entendent offrir des programmes à distance et à quelles conditions. Plusieurs aspects conditionnent les choix des universités. Nous avons vu que la propriété intellectuelle des contenus de cours devient un nouvel enjeu. Il en va de même du risque de perdre les responsabilités académiques et pédagogiques au profit du secteur privé ( CIRST/ENVEX, 1997 ). De plus, si certaines universités rendent accessibles le contenu de tous leurs cours, d'autres ont des exigences pédagogiques minimales plus marquées relativement aux échanges. Le développement de pédagogies spécialisées se pose donc de manière renouvelée, notamment en raison des possibilités offertes par le multimédia. Les questions d'encadrement sont aussi présentes. Faut-il, par exemple, des tuteurs sur place dans chaque pays ? Faut-il que les étudiants se rencontrent ? Comment et à quelles conditions ? Ces questions sont relativement nouvelles. Il en va de même des coûts. Doit-on faire payer quelqu'un et, le cas échéant, qui ? Qui d'autre pourrait avoir accès gratuitement à la formation ? Les universités hésitent. Certaines n'y voient que l'occasion d'accroître leurs revenus en évitant de poser quelques-unes des questions précédentes. D'autres voient la possibilité

de diffuser enfin l'information le plus largement possible à des pays dont les infrastructures sont insuffisantes pour relever les défis nationaux de formation des jeunes générations, ou encore souhaiteraient que les nouvelles technologies fondent de nouvelles alliances. Portant, beaucoup voudraient pouvoir conjuguer ces deux dimensions, tiraillées entre la perspective de générer de nouvelles recettes et celle de diffuser le plus largement possible, seules ou en partenariat, un savoir qui appartient à l'humanité. Dans la mesure où, par ailleurs, il est possible de privilégier une circulation de l'information qui peut être publique, avec Internet, ou privée, avec des intranets, il est technologiquement possible de diffuser des contenus identiques suivant des modalités financières totalement différenciées. Peut-être est-ce là une façon de s'adapter aux circonstances sans jamais renoncer à aucune des exigences contradictoires ! Chose certaine, l'internationalisation accentue le débat sur la fonction sociale de l'université ( voir Freitag, 1995 ).

Enfin, en matière de recherche, la réalité n'est pas différente. Depuis longtemps les politiques scientifiques des États ont été axées sur la recherche d'alliances qui, dans certains cas, ne se justifiaient qu'en fonction de la compétition dans un secteur donné. La recherche est d'autant plus marquée par l'esprit de compétition que ses résultats sont susceptibles de valorisation économique. Si en astronomie, en astrophysique ou encore en combinatoire, la collaboration prime, on a assisté, dans des domaines comme la biotechnologie, à de virulentes rivalités internationales entre laboratoires. D'une certaine manière, il y a toujours eu une forme de course au prestige, mais cette dernière se double de plus en plus souvent d'une course à l'innovation qui est fortement encouragée par les gouvernements, notamment dans le cadre de programmes ciblés de financement de la recherche. Les universités assument ainsi cette double dimension coopération-compétition, variable selon les disciplines et les intérêts économiques potentiels mais, soulignons-le, selon les chercheurs eux-mêmes qui, en l'occurrence, sont les premiers acteurs. Néanmoins les institutions, conscientes que des innovations sont susceptibles de rapporter des redevances et un accroissement des revenus propres, sont de plus en plus favorables à la mise sur pied de partenariats formels ou de consortiums organisés pour engendrer de manière systémique, dans un secteur donné, un ensemble de retombées favorables. Sous cet angle, il est difficile de se projeter sur la scène internationale sans une stratégie nationale forte telle que celle mise en œuvre dans les réseaux d'excellence. Les dimensions nationale et internationale sont inextricablement liées.

Plus aucun secteur universitaire n'échappe à cette mondialisation des rapports de coopération et de compétition. Cette mixité est présente partout et rend de plus en plus floues les frontières des actions. Ces rapports coexistent suivant des logiques propres à chaque secteur et à chaque type d'activité envisagée. Les mêmes institutions peuvent être à la fois alliées et rivales, leurs rapports changeant constamment selon le cas. Le don y voisine un mercantilisme en plein essor, peut-être encore plus vaste que ne le suggèrent Slaughter et Leslie dans leur analyse du capitalisme académique ( Slaughter et Leslie, 1997 ). Les frontières de partage des intérêts suivent des lignes aussi sinueuses que celles des casse-tête ; on ne peut échapper aux graves questions sur les valeurs qui devraient structurer le monde de demain. Se posent donc de nouvelles questions sur les nouvelles conditions de création et de diffusion du savoir. Il est temps que ces questions soient bien cernées et élaborées pour préciser la nature des enjeux et donner le plus de cohérence possible aux voies d'action.

On notera que cela pourrait hâter l'évolution de la conception que se font les gouvernements du niveau de leur intervention. Ainsi, après une période où le recrutement des étudiants étrangers était la seule dimension de l'internationalisation, on a vu le gouvernement australien nuancer ses objectifs pour réintroduire une politique plus globale d'internationalisation de l'éducation ( Back *et al.*, 1995 ). L'inverse est vrai dans le cas de la France qui, après une stratégie de rayonnement international strictement fondée sur la coopération, a mis sur pied une agence internationale de recrutement d'étudiants étrangers ( CIES, s. d. ). On pourrait dire que si les voies empruntées par divers gouvernements ont été différentes, il existe partout aujourd'hui, sur le plan de la formation, une tension entre les objectifs académiques et commerciaux. En ce sens, les enjeux de la formation ressemblent de plus en plus à ceux de la recherche. Il est urgent que les universitaires contribuent directement au débat et aux politiques instaurer.

## La gestion universitaire de l'internationalisation

### La différenciation interne des structures de gestion et la coordination

Les universités se sont dotées de structures spéciales pour gérer leurs activités internationales. Après les services d'accueil pour étudiants étrangers, dont le mandat s'est par la suite élargi à la gestion de la

mobilité étudiante, on a créé les bureaux de coopération internationale pour gérer les contrats. Aujourd'hui, ces bureaux sont investis de mandats de plus en plus diversifiés. On leur a confié la responsabilité d'accueillir les délégations étrangères, de préparer la signature de protocoles, d'organiser la circulation de l'information à caractère international dans l'établissement, etc., toutes des fonctions largement décrites dans *Profil de la collaboration internationale des universités canadiennes* (AUCC, 1995b). Toutefois, de manière plus générale, ils sont aussi responsables d'élaborer des politiques d'internationalisation des universités et de les mettre en œuvre. Or, comme l'a noté Howard Clark (chapitre 5), il est improbable que les travaux de ces bureaux conditionnent rapidement l'état de l'internationalisation de leur université, puisqu'ils n'ont pas de prise directe sur la réalité académique.

Le leadership institutionnel n'étant pas nécessairement acquis, et malgré qu'une majorité d'universités se soient dotées de politiques et de plans stratégiques d'internationalisation, les changements risquent d'être plus lents que ce que l'on aurait souhaité étant donné que le pouvoir décisionnel est manifestement réservé aux facultés et aux départements. Or, comme Jane Knight l'a démontré (chapitre 9), une minorité seulement de départements ont des visées internationales. Dans ces conditions, la clé du succès réside dans une modification en profondeur de plusieurs pratiques internes.

Une autre condition, controversée, est l'éventuelle nécessité d'avoir un vice-président à l'internationalisation pour assurer la cohérence, jugée de plus en plus essentielle, des initiatives internes. Dans les faits, seule l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) a créé un tel poste. Or, il est fréquent, dans les universités canadiennes, que des vice-présidents aient chacun la responsabilité exclusive de certains services, ce qui entrave toute volonté de coordination dans une perspective commune. Faut-il alors mettre en place une nouvelle structure centralisée? Toutes ces considérations méritent qu'on s'y arrête avant d'arrêter une solution.

Si, comme nous l'avons dit, l'internationalisation des universités canadiennes suit un modèle propre à chacune, cela tient dans une large mesure à la gamme des disciplines offertes. Les paradigmes d'internationalisation varient au sein d'une même université selon le secteur académique ou disciplinaire, créant des conditions de différenciation. Selon Jane Knight (chapitre 9), les motifs d'internationalisation peuvent être d'ordre économique, culturel ou politique. Tous ces motifs coexistent dans un pluralisme qui rend presque impossible l'identification d'un seul type d'objectifs pour l'établissement. S'il est vrai que chaque discipline ou secteur poursuit une

logique claire d'internationalisation, il est tout aussi vrai que d'un secteur à l'autre, cette logique varie. Profondément liée à un champ de savoir et à son développement, l'internationalisation de chaque université est donc tributaire de la gamme spécifique des disciplines qu'elle offre et de ses spécialisations. On comprend mieux dès lors le rôle foncièrement académique que devrait jouer un éventuel vice-président à l'internationalisation.

Ce rôle est délicat à plus d'un titre puisque des conflits internes particulièrement sévères peuvent naître d'une incompréhension des logiques propres à chaque secteur. Pour les sciences sociales, de manière générale, l'internationalisation sera un outil au service de la compréhension entre les peuples, du renforcement des valeurs de solidarité ou de la promotion des droits universels fondamentaux. En sciences de la gestion, l'accent sera mis sur les lois du marché, le profit, la concurrence qui entraîne une planétarisation du consumérisme et fait l'apologie du marketing international selon une forme acceptée d'américanisation des rapports de commerce. Certains ne jurent que par la mondialisation du mercantilisme tandis que d'autres souhaitent ardemment une mondialisation de la culture des différences. Certains espèrent un retour de l'aide au développement à hauteur d'au moins 0,07 p. 100 du PIB canadien alors que d'autres offrent leurs programmes de M.B.A. précisément aux futures élites des pays en développement. Vu sous cet angle, le débat qui agite nos sociétés demeure entier dans l'enceinte universitaire, qui n'est pas mieux placée que n'importe quelle autre institution pour réconcilier ces visions difficilement compatibles.

Nous avons aussi vu, prolongeant les fractures disciplinaires, que les universités sont partagées quant au choix entre des pratiques de coopération ou de compétition. Il n'est pas souhaitable *a priori* d'exclure quelque option que ce soit dans la mesure où le développement institutionnel peut se nourrir de l'une ou de l'autre. Mais il serait aussi dangereux de soutenir toute initiative qui risquerait de compromettre l'équilibre interne. Pourrait-on dire que c'est à cet égard que la création d'un poste de vice-président à l'internationalisation serait le plus utile ? Ces propos illustrent les mérites et les limites éventuelles du rôle.

D'autres questions viennent compliquer le choix d'une orientation précise capable d'assurer une gestion adéquate de l'internationalisation de l'établissement. La complexification de l'internationalisation a entraîné une diversification des rôles, voire des structures internes de gestion. Après les services d'accueil pour étudiants étrangers et les bureaux de coopération internationale, on a vu apparaître dans certaines universités des bureaux de recrutement d'étudiants

étrangers, rattachés ou non aux deux premiers. Cette situation ne fait qu'aggraver les questions de coordination entre des unités qui visent des objectifs parfois contradictoires.

Parallèlement, les fonctions de gestion des contrats sont aussi remises en question. En réaction aux modifications du mode d'octroi des contrats de l'ACDI et à la diminution du volume de contrats à travers les canaux réservés aux universités ( le nouveau système d'appel d'offres de l'ACDI et les fonds limités du Programme de partenariat de l'Agence ), plusieurs universités se sont dotées de structures de gestion plus souples que celles décrites par Howard Clark ( chapitre 5 ) dans l'espoir de maintenir leur volume de contrats actuels, voire de l'augmenter en obtenant des fonds d'agences internationales telles que les banques régionales de développement ou la Banque mondiale. Des alliances avec des partenaires privés ont vu le jour et certaines universités ont créé des corporations privées pour être en mesure de mieux atteindre leurs objectifs. Quels seraient donc les meilleurs modèles d'organisation et de gestion pour qu'une université maintienne son activité contractuelle à un niveau qu'elle juge conforme à ses capacités et à ses compétences ? Jusqu'à quel point la dimension contractuelle doit-elle résider à l'extérieur de l'université ? Et le cas échéant, comment assure-t-on un rapport qui permette d'obtenir les avantages académiques antérieurs sans en subir les inconvénients ? Quels seront les effets notamment sur la gouvernance des universités ? D'aucuns pensent que s'amorce ainsi un processus de remise en question de la direction collégiale des universités ( Buchbinder et Newson, 1990 ). Quoi qu'il en soit, il n'est plus possible d'ignorer la question des revenus internationaux dans le cadre plus large de l'accroissement du caractère entrepreneurial des universités et des conditions structurelles de production de revenus propres sans égard à leur origine. Dans la mesure où les entités universitaires poursuivant un but lucratif sont de plus en plus nombreuses, on peut affirmer que les universités, en tant que structures complexes, s'apparentent de plus à plus à des holdings !

### **La valorisation académique de toutes les activités internationales**

Les critères actuels d'évaluation des professeurs ont été mentionnés à quelques reprises comme constituant un frein à la valorisation des initiatives internationales. En recherche, l'appartenance à un réseau international ou la publication dans une revue internationale sont valorisées parce que synonymes d'une excellence que nul ne pense remettre en question ; cet a priori ne joue toutefois pas pour ceux qui s'investissent dans la formation internationale de leurs étudiants ou



dans le renforcement institutionnel d'universités de pays pauvres. Il est clair qu'en ces matières, l'excellence mériterait d'être mieux définie, en déterminant au besoin des critères spécifiques d'évaluation et en ayant recours à des mécanismes comparables à un jury de pairs. On peut être un remarquable pédagogue des relations interculturelles en théorie et en pratique sans que personne, pas même le directeur de son département, n'en ait le témoignage d'un pair crédible. Il existe donc une dissymétrie prononcée dans les procédures d'évaluation qui désavantagent systématiquement ceux qui cherchent à construire de nouveaux rapports pédagogiques ou sociaux. L'innovation est inhibée et seuls ceux qui ont un poste permanent peuvent faire valoir ailleurs des compétences ignorées dans leur propre département. Plusieurs pistes de valorisation pourraient être établies de manière à ce que les professeurs qui se trouvent dans cette situation puissent soumettre des propositions précises concernant les obstacles particuliers qu'ils rencontrent, faisant ainsi ressortir l'excellence de leur travail, le tout soumis à une évaluation externe. Voilà un chantier vers lequel pourraient converger de nouvelles réflexions et de possibles contributions originales à la définition du processus d'internationalisation.

Un des avantages de cette approche serait de réintroduire les préoccupations pédagogiques au cœur des discours sur le contrôle de la qualité de l'enseignement international et, plus largement, de l'internationalisation elle-même. Dans le premier cas, les Européens ont mis en place le système de transfert de crédits fondé essentiellement sur des descriptions de cours. Si l'on peut convenir que ces méthodes relèvent du contrôle de conformité, elles n'assurent guère plus, dans les faits, qu'un contenu minimal des connaissances à transmettre. Cela n'est certes pas négligeable mais les notions de qualité ou d'excellence vont bien au-delà. Dans le second cas, les critères d'évaluation de la qualité de l'internationalisation d'un établissement universitaire gagneraient à prendre en compte non seulement des indicateurs d'intrants mais aussi d'extrants ( voir, dans CERI-IMHE, 1998, l'annexe A, « Liste récapitulative de l'autoévaluation » ). En somme, la valorisation des activités internationales des professeurs serait un complément souhaitable à d'autres efforts de recherche de qualité des activités universitaires. Dans un cas comme dans l'autre, on notera que ces préoccupations n'ont pas véritablement trouvé d'écho au Canada. S'il existe un Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux ( CICDI, 1995 ) qui se préoccupe des questions relatives au Système de transfert des crédits, on ne peut pas dire pour autant que les universités canadiennes se soient montrées intéressées à s'engager dans cette voie.



## Le financement interne des activités internationales

L'examen des aspects contractuels a fait ressortir les problèmes organisationnels que pouvaient poser les activités internationales comme source de revenus. Si la majorité des recteurs d'université sont favorables à l'internationalisation de leur établissement, un éventuel sondage montrerait vraisemblablement que leur soutien baisserait en fonction des coûts afférents ! On peut dès lors se demander combien d'universités canadiennes ont introduit une forme de budgétisation des activités d'internationalisation. Si on considère en règle générale qu'une partie du budget de fonctionnement doit soutenir la recherche, cette affirmation reste à vérifier, en ce qui concerne l'internationalisation, pour une majorité d'universités canadiennes. Certes, la pénible conjoncture économique a forcé les universités à préserver avant tout leurs acquis et l'allocation de fonds pour le développement est généralement modeste, mais il serait intéressant de mesurer le niveau d'engagement des universités envers l'existence ou non de telles enveloppes budgétaires et leur poids relatif par rapport à d'autres fonctions d'enseignement ou de recherche. De fait, il semble bien que le principal effort des universités soit d'assumer les coûts d'infrastructure des services existants en exerçant une pression de plus en plus forte pour qu'ils s'autofinancent directement ou qu'ils génèrent plus de revenus pour l'université. On peut regretter qu'au Canada, contrairement à l'Europe, le coût des infrastructures de gestion de la coopération internationale, par exemple, ne soit pas pris en charge, ne serait-ce que partiellement, par les budgets gouvernementaux.

En somme, la gestion de l'internationalisation d'une université est une activité de plus en plus complexe. D'une part, elle soulève des questions d'équilibre politique, tant à l'interne qu'à l'externe, dans le choix des valeurs à promouvoir et des questions académiques qui, à plus d'un égard, ne semblent pas avoir été considérées avec suffisamment de sérieux pour permettre l'émergence de nouvelles pratiques d'évaluation ou de soutien aux dynamiques départementales. D'autre part, les structures de gestion des activités internationales se diversifient et exigent des compétences de plus en plus spécialisées mais aussi des arrimages plus étroits avec les objectifs académiques. Les pressions s'intensifient pour réaliser une plus grande synergie, que ce soit par l'introduction de nouvelles structures ou de nouveaux modes de coordination. Mais ceux-ci restent largement à inventer selon les configurations propres à chaque établissement et la manière dont elle veut se projeter sur la scène internationale, tout en tentant de s'adapter aux conditions mouvantes d'un environnement institutionnel interne et externe de plus en plus éclaté. En plus de leur dynamique propre, les universités doivent

prendre en compte les interventions gouvernementales qui, en la matière, favorisent plus la dispersion que l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies cohérentes et intégrées.

## **Pour une nouvelle conception du rôle des gouvernements**

Depuis quelques années, les universités canadiennes ont connu des changements fondamentaux à la suite, notamment, d'importantes compressions budgétaires. Relativement autonomes dans leur gestion, elles se sont efforcées de combler la baisse de revenus de multiples manières en augmentant entre autres les contrats de recherche financés par le secteur privé et les revenus de source internationale. Certaines études montrent qu'elles seraient devenues, notamment en matière de recherche-développement et toutes choses étant par ailleurs égales, plus liées au secteur privé que leurs homologues américaines ( CIRST-ENVEX, 1998 ).

Cette soit du gain résulte directement des décisions gouvernementales de diminuer leurs investissements dans l'enseignement supérieur. Selon les provinces, on assiste à diverses formes de retrait gouvernemental. La chasse à la privatisation est ouverte, sachant que ce terme peut recouvrir des réalités très diverses. En Alberta, la part du budget de l'Université de Calgary que constituent les fonds gouvernementaux serait passée de 90 p. 100 il y a 10 ans à 39 p. 100 aujourd'hui ( Kant, 1998 ) ! Le gouvernement ontarien a quant à lui décidé de laisser les universités fixer le montant des frais d'inscription aux programmes à vocation professionnelle, comme la médecine, le droit ou l'administration.

Parallèlement, dans presque toutes les provinces, des hausses de frais de scolarité importantes ont été décrétées, affectant, comme on l'a vu en introduction, le nombre d'étudiants inscrits dans les universités canadiennes.

Le désinvestissement des gouvernements provinciaux dans le domaine de l'enseignement supérieur est considérable et, pour survivre, les universités n'ont guère d'autres choix que d'accroître leurs revenus, se retrouvant dans l'engrenage de la commercialisation du savoir, ou de réduire leurs activités au risque de disparaître. Dans ce dilemme à la source des tensions décrites, les gouvernements portent une bonne part de responsabilité.

Au même moment, les gouvernements supérieurs démontrent une indifférence et une incompréhension de l'importance du processus d'internationalisation à l'œuvre dans les universités et de ses effets.

D'un strict point de vue financier, les fonds alloués par le gouvernement fédéral aux universités atteignent à peine 20 millions de dollars en 1997-1998 ( AUCC, 1998 ; voir aussi le site Web de l'AUCC [ adresse à l'annexe 1 ] ), en excluant le programme de Partenariats universitaires en coopération et développement ( PUCD ). De cette somme, près de 14 millions soutiennent toutefois des partenaires étrangers et à peine 4 millions de dollars sont alloués à des étudiants canadiens. Même si l'on ajoute les quelque 33 millions du programme de PUCD, la contribution fédérale à l'éducation internationale n'atteint que 53 millions. Ces montants sont dérisoires. Par ailleurs, comme on l'a vu, les fonds des conseils subventionnaires consacrés aux activités internationales sont des plus modestes, bien que de nouveaux programmes aient été mis en œuvre. Par exemple, le Conseil de recherches en sciences humaines ( CRSH ), en partenariat avec le Centre de recherches pour le développement international ( CRDI ), vient de créer un nouveau programme intitulé Le Canada dans le monde, qui vise notamment à favoriser les études sur les pays moins développés ; le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie ( CRSNG ) vient d'annoncer la création du Fonds d'initiative internationale ayant pour objectif de soutenir l'insertion des chercheurs canadiens dans des réseaux internationaux. On comprend pourquoi l'AUCC, de concert avec d'autres institutions, ait réclamé, dans un récent mémoire ( AUCC, 1998 ), que le gouvernement fédéral injecte, en matière de formation internationale, des fonds de l'ordre de 100 millions annuellement ! Malgré le changement significatif d'ordre de grandeur que cette demande implique, force est de constater que l'objectif reste modeste comparé au programme européen SOCRATES (qui n'inclut pas les fonds spécifiquement nationaux), lequel a mobilisé à lui seul, pour la période 1995-1998, pas moins de 850 millions d'Euro, soit environ 1,5 milliard de dollars canadiens !

Si la nécessité d'injecter des sommes beaucoup plus importantes s'impose d'elle-même, toutes choses étant égales par ailleurs, on peut en revanche discuter l'opportunité des recommandations faites. En effet, il y a lieu de se demander s'il ne serait pas souhaitable d'aborder la question du soutien à l'internationalisation d'une manière plus large plutôt que d'axer le financement sur un ensemble de programmes ou de sous-programmes.

Nombre de provinces aimeraient voir naître des initiatives significatives mais seul le recrutement d'étudiants étrangers semble en intéresser quelques-unes. On ne peut, en ce sens, que déplorer la conception étroite qu'elles ont de leurs responsabilités constitutionnelles. À ce chapitre, le Québec fait exception, mais n'a que de trop maigres ressources.

Les gouvernements, obsédés par l'équilibre budgétaire, n'ont aucune vision à moyen et à long terme et soutiennent avant tout les initiatives commerciales. Fondamentalement, aucune vision globale n'inspire leurs actions en matière d'enseignement supérieur, encore moins d'internationalisation et de son rôle potentiel dans le développement. Les approches partielles sont la règle, fussent-elles contradictoires.

Jane Knight a relevé dans son chapitre la convergence de diverses études qui soulignent tour à tour l'absence de politiques et, de manière partiellement corrélative, de coordination entre les acteurs. Le Canada se trouve dans une situation particulière, alors que les provinces, qui ont compétence en éducation et prennent les décisions les plus structurantes à ce niveau, n'ont à peu près aucune politique ou vision de l'internationalisation de leurs universités, tandis que le gouvernement fédéral qui lui, n'a pas compétence en la matière, intervient sur la scène de l'éducation internationale en s'efforçant par ailleurs, pour des raisons politiques, de ne pas empiéter sur un champ susceptible d'être conflictuel.

Cela explique qu'il soit à l'origine d'institutions intermédiaires, tels le Bureau canadien de l'éducation internationale ( BCEI ) et l'Entraide universitaire mondiale du Canada ( EUMC ), et plus récemment des CEC, qui ont vu le jour grâce à une importante subvention à la Fondation Asie-Pacifique. L'absence de coordination subséquente résulte à la fois du clivage politique entre le gouvernement fédéral et les provinces et des philosophies distinctes que poursuivent des entités distinctes au sein du gouvernement fédéral lui-même. Qui plus est, comme on l'a vu au chapitre 3, certaines entités telles que le BCEI et l'EUMC, qui ont joué par le passé un rôle important en matière de formation à l'aide au développement, se retrouvent aujourd'hui souvent en concurrence avec les universités elles-mêmes pour l'obtention d'aide au développement ou la réalisation d'activités de recrutement. L'éclatement s'institutionnalise dans ces entités intermédiaires qui sont de plus en plus fréquemment en conflit d'intérêts avec les institutions qu'elles sont censées servir.

Comment peut-on espérer plus de coordination dans la mesure où la logique à l'œuvre dans le développement même des formes d'internationalisation provoque un éclatement croissant, une fragmentation du système d'enseignement supérieur ? Il serait temps que les gouvernements reconnaissent que leurs universités s'inscrivent dans de vastes enjeux internationaux. Il est essentiel de mesurer la portée internationale des universités canadiennes et de leur donner les moyens d'entreprendre des actions de longue portée, stratégiques

pour elles et pour le leadership économique et culturel de ce pays, dans les divers espaces de coopération et de concurrence.

Plutôt donc que de planifier des grands programmes standardisés et uniformisants calqués sur les autres, ne serait-il pas plus judicieux d'appuyer les propositions émanant de chaque institution ? Chacune pourrait déterminer, selon ses forces et un ensemble de modalités, des cibles à sa mesure dans l'espace international, incluant aussi bien le recrutement que les échanges d'étudiants ? Comment passer d'une approche par programme à une approche par enjeu stratégique, qui conjugue cohérence et efficacité ?

Il s'agit donc de revoir en profondeur les moyens et les formes de soutien que pourraient accorder les gouvernements dans la nouvelle donne politique et économique. Le risque majeur est que perdure une logique de différenciation qui favorise l'éclatement et oblige les universités à transiger avec tant d'acteurs institutionnels, aux objectifs si différents, qu'il leur est impossible d'assurer la cohérence de leurs propres actions si elles veulent accéder aux fonds disponibles. Comment, dans un environnement aussi éclaté serait-il alors possible d'élaborer des plans stratégiques qui soient autre chose que des vœux pieux ? En ce sens, soutenir les universités signifierait donner à chacune les moyens de réaliser un plan intégré où toutes les facettes de l'internationalisation se retrouveraient à des degrés divers, renforçant les personnalités institutionnelles et l'originalité de leurs apports et de leurs réseaux sur la scène internationale. Il ne s'agit pas, comme c'est le cas parfois en Europe, de verser dans une sorte de réaction localiste ou régionaliste face à une internationalisation perçue comme nivelante ( de Wit et Callan, 1995 ) mais bien plutôt de soutenir le renforcement des capacités de création et de diffusion du savoir des universités canadiennes sur la scène internationale.

## **L'internationalisation de la production et de la diffusion du savoir : Les modèles émergents des nouvelles universités**

Il est évident que nous entrons de plain-pied dans une forme de mondialisation de la production et de la diffusion du savoir. En tant que lieu de production du savoir, les universités ont, depuis plusieurs années, perdu ce qui était autrefois une forme de monopole à cet égard. Désormais les universités doivent composer avec de nombreux centres de recherche spécialisés, publics ou privés, et de nouvelles formes de production et de diffusion du savoir que Gibbons *et al.*

appellent le Mode 2 ( Gibbons *et al.*, 1995 ). Ce mode se caractérise, de manière sommaire, par un savoir dont l'orientation est immédiatement contextualisée, en prise directe sur les préoccupations d'usagers. Fondamentalement interdisciplinaire, ce mode est marqué par la globalisation d'enjeux économiques et s'inscrit d'emblée dans une perspective internationale. En outre, comme le nombre d'universités ne cesse de croître dans le monde, il est manifeste qu'aucune université ne peut plus désormais prétendre couvrir tous les domaines avec une capacité égale. La mondialisation de la production, de la transformation des modes de production et de la diffusion du savoir lui-même impose des remises en question et la nécessité d'une adaptation.

Les institutions qui produisent, transmettent ou diffusent le savoir ont proliféré depuis 1945. Les universités et les établissements semblables d'enseignement supérieur, les sociétés professionnelles, les laboratoires de R-D des gouvernements, les cabinets d'experts-conseils et les centres d'étude et de recherche, les organisations non gouvernementales et d'autres groupes de revendication ont foisonné et continuent de créer leur propre marché du savoir. Ils ont été animés essentiellement par leurs relations croissantes avec de nouveaux clients, ce qui traduit les dimensions, sur le plan de la distribution sociale, de la production du savoir de Mode 2.

[ Traduction ]

( Gibbons *et al.*, 1995, p.137 )

À la question de savoir si les universités traditionnelles et nouvelles peuvent s'adapter aux nouvelles demandes de savoir et aux diverses conditions que la part des usagers y associent, Gibbons *et al.* répondent : « Oui, en modifiant et en diversifiant encore davantage leur forme et leur fonction, et en cédant leur monopole dans l'univers de la production du savoir ( Gibbons *et al.*, 1995 ). »

De fait, l'adaptation des universités peut se réaliser de multiples manières. Ainsi, on assiste un peu partout dans le monde à la mise en place de réformes des systèmes d'enseignement supérieur qui débouchent souvent sur une diversification des établissements de formation tant par secteur ( établissements à vocation technique ou professionnelle ) que par niveau ( droit d'offrir des programmes de premier cycle ou d'études avancées ), voire par statut ( statut public, privé, mixte ). Les universités étant poussées à évoluer, certaines choisissent de donner priorité à la recherche traditionnelle ( ce que les auteurs appellent le Mode 1 ), d'autres à des activités plus proches du Mode 2, c'est-à-dire plus étroitement liées au développement scientifique et technologique, y compris les activités de transfert. Chaque

université peut, selon sa personnalité institutionnelle, adopter à des degrés divers les deux Modes, sachant que de plus en plus d'interventions gouvernementales ciblent le Mode 2, comme l'illustre très bien, au Canada, la création récente de la Fondation canadienne pour l'innovation, qui ne verse que 40 p. 100 en subventions aux initiatives sélectionnées.

On pourrait donc légitimement s'attendre à une intensification et à une diversification des activités de recherche ainsi qu'à la mise en place de nouvelles structures de production et de gestion des connaissances. Aux États-Unis, on assiste à l'émergence d'une nouvelle catégorisation des universités, comme le laisse entrevoir une récente étude de Graham et Diamond ( 1997 ) sur le développement des universités de recherche américaines. À partir de l'analyse des ratios par personne de subventions de recherche et de publications d'articles dans les grands secteurs disciplinaires, l'étude propose une nouvelle classification des universités américaines. Ainsi un classement plus précis émerge, introduisant de nouvelles références pour le rayonnement international des grandes universités. La classification Carnegie qui faisait autrefois autorité est en train d'être supplantée dans un contexte où la productivité dans la création et la diffusion du savoir deviennent les critères dominants. La classification Carnegie, aux États-Unis, classe les institutions d'enseignement supérieur en sept grandes catégories et établit notamment une distinction entre les universités doctorales et les universités de recherche. Un des critères de distinction à cet égard est le nombre de doctorats accordés annuellement et l'importance des activités et du budget de recherche. Au Canada, où n'existe pas de classement similaire sinon celui proposé par le magazine *McLean's* en trois catégories — universités complètes incluant les sciences médicales, universités complètes sans les sciences médicales et universités de premier cycle — la question de la différenciation des universités selon l'ampleur de la recherche divise la communauté universitaire. Certaines universités commencent à se comparer non plus seulement avec d'autres universités canadiennes mais avec toutes celles de l'Amérique du Nord. L'espace national cesse d'être le cadre de référence de certaines institutions, qui préfèrent se mesurer à l'échelle continentale, voire mondiale.

La différenciation des universités ne porte pas seulement sur ce qu'on pourrait appeler l'« axe vertical » de création du savoir, privilégié par les universités qui se veulent les plus prestigieuses, mais aussi sur l'« axe horizontal » de la diffusion. En matière de formation, on peut notamment vouloir offrir ses programmes à un nombre



toujours plus grand de personnes dispersées sur plusieurs continents. Certaines universités américaines ont des campus à l'étranger et ce qui était autrefois l'exception risque de devenir la norme. La formation à distance participe, elle aussi, de cette logique d'expansion en permettant d'offrir des contenus extrêmement diversifiés qui vont d'un simple cours à un campus virtuel, en passant par des modules de programmes ou des programmes complets.

L'université réservée aux jeunes finissants du secondaire est chose du passé et les étudiants adultes sont de plus en plus nombreux aussi bien dans les programmes réguliers que dans des programmes de spécialisation. La formation à distance permet en outre de rejoindre des groupes sur les lieux de travail et des individus chez eux, qui ne seraient pas disponibles à heures fixes. L'internationalisation contribue de manière directe à la diversification de la population étudiante laquelle, outre qu'elle ne s'engage plus nécessairement dans une forme d'apprentissage permanent, est de plus en plus indépendante de l'emplacement physique. On notera que cette logique de diversification peut engendrer une dispersion plus grande des activités, voire contribuer à l'éclatement institutionnel. L'accroissement de la diversité peut provoquer l'éparpillement des formations et l'individualisation croissante des apprentissages. À la limite, que serait une université sinon une banque de programmes et de didacticiels d'autoapprentissage ! À l'université de masse pourrait succéder une nouvelle forme de médiatisation de masse de la formation, isolant de plus en plus l'étudiant. « L'université virtuelle » pourrait devenir le complément d'une forme de consumérisme du savoir, dont les étudiants ne seraient pas nécessairement les bénéficiaires !

Enfin, en dehors même des développements institutionnels potentiels selon « les axes vertical et horizontal », on ne peut esquiver, particulièrement dans les pays en développement, la question du rapport du savoir au développement local et régional. La pertinence de certains savoirs en provenance des pays du Nord est souvent discutable et l'on assiste, notamment en Afrique, à un écart dramatique entre les besoins des collectivités locales et régionales et leurs établissements universitaires. Les collectivités sont donc doublement interpellées par rapport à l'adéquation d'un savoir issu du Nord avec la nécessité d'un développement endogène, d'une part, et la redéfinition du rôle, voire des structures universitaires nationales actuelles, dans cette même perspective, d'autre part. Une plus grande accessibilité au savoir du Nord ne peut qu'accélérer la désintégration des systèmes d'enseignement supérieur du Sud et l'émergence de nouvelles formes locales de production et de diffusion du savoir.



L'internationalisation engendre donc des dynamiques complexes, fondamentalement différentes pour les pays du Nord et ceux du Sud, qui influenceront en profondeur l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur nationaux et des universités elles-mêmes. Ce processus advient au moment même où d'autres forces, associées aux conditions de financement des universités, les poussent vers un auto-financement croissant. Les systèmes d'enseignement supérieur nationaux s'interpénètrent déjà dans des maillages et des alliances, mais aussi des rivalités de plus en plus inextricables. Presque partout, les universités s'efforcent de générer des revenus propres à moyen et à long terme. Au Sud, la privatisation est souvent vue comme une planche de salut, tandis que dans les universités des pays industrialisés, les défis sont d'un autre ordre. Si, auparavant, les activités de recherche et de développement constituaient la voie royale de l'auto-financement, la conception de la formation en tant que service commercial connaît désormais une expansion fulgurante. On commence à parler d'universités de services ( Newson, 1994 ). La généralisation du caractère entrepreneurial des universités s'affirme. Elles ne sont plus de simples campus académiques, aux frontières précises et aux activités bien catégorisées ; elles se transforment progressivement en de nouveaux complexes cognitivo-entrepreneuriaux de l'économie du savoir. Les universités émergent comme de nouvelles formes organisationnelles de l'économie quaternaire et posent, ce faisant, des questions fondamentales sur la propriété intellectuelle, le rôle des professeurs en matière de recherche et de formation, la collégialité de la gouvernance ou encore le statut de l'étudiant dans un contexte d'apprentissage permanent.

Les universités canadiennes connaissent ces mouvances et y participent, parfois à leur corps défendant. Comme bien d'autres, elles entendent se donner les moyens de prendre la mesure des restructurations en cours. Leur réussite est cependant étroitement liée à notre perception commune des enjeux. Il importe que leurs propres interventions comme celles des divers gouvernements impliqués convergent dans le cadre d'objectifs et de programmes qui assureront cohérence et cohésion d'action à moyen terme. Les universités canadiennes ont encore des atouts importants. Leur diversité, leur souplesse, leur ouverture sur le monde et non seulement sur certaines régions, leur sens de l'initiative et de l'organisation, leur engagement envers un service public de marque et leur souci d'équité, notamment en matière d'accessibilité, devraient convaincre tous ceux pour qui l'enseignement supérieur est un instrument essentiel à la richesse et à la culture d'un pays que le temps est venu de mettre en œuvre des



initiatives fermes et novatrices. À cette seule condition pourrons-nous espérer garantir le rayonnement durable de nos institutions universitaires, augmenter nos capacités innovatrices en recherche, garder intact l'esprit large et généreux d'un Lester B. Pearson au bénéfice du développement d'un savoir approprié aux plus démunis, promouvoir de manière active une pédagogie du succès, donner l'exemple d'une appropriation humaniste des technologies de l'information et ainsi assurer au Canada, pour ce monde de demain où le savoir devrait être à la fois source de richesse et de civisme international, un vigoureux leadership intellectuel.

## Annexe 1

# **Sites Web des universités canadiennes et sites Web ayant trait à l'internationalisation**

Voici les adresses des sites Web des universités canadiennes et de leurs pages internationales ( en date du 1<sup>er</sup> mars 1999 ). Ces pages présentent des renseignements sur au moins un des éléments suivants : programmes internationaux généraux et spécifiques, activités de coopération internationale, et éducation et étudiants internationaux. Certaines universités n'ont aucune page internationale, mais les renseignements pertinents sur ces établissements peuvent être trouvés facilement par l'entremise de l'adresse Web principale de chacun d'entre eux.

**Tableau A1. Sites Web des universités canadiennes et autres sites Web ayant trait à l'internationalisation.**

Établissement	Programme, etc.	Adresse Internet
Université Acadia	International Centre	<a href="http://admin.acadiau.ca/intemat/intcent.html">admin.acadiau.ca/intemat/intcent.html</a>
Université de l'Alberta	University of Alberta International	<a href="http://www.international.ualberta.ca/">www.international.ualberta.ca/</a>
Université d'Athabasca		<a href="http://www.athabascau.ca/">www.athabascau.ca/</a>
Augustana University College	Canadian Prairies Mexico Rural Development Exchange	<a href="http://www.augustana.ab.ca/departments/international/contents.htm">www.augustana.ab.ca/departments/international/contents.htm</a>
Université Bishop's	Information for International Students	<a href="http://www.ubishops.ca/international/index2.htm">www.ubishops.ca/international/index2.htm</a>
Université Brandon	Office of International Activities	<a href="http://www.brandonu.ca/OIA/">www.brandonu.ca/OIA/</a>
Université de la Colombie-Britannique	International Liaison Office	<a href="http://www.interchange.ubc.ca/ubcintl/">www.interchange.ubc.ca/ubcintl/</a>
	International Student Services	<a href="http://www.international.ubc.ca/">www.international.ubc.ca/</a>
	Bridge to the 21st Century: Internationalization at UBC	<a href="http://www.vision.ubc.ca/bridge">www.vision.ubc.ca/bridge</a>
British Columbia Open University		<a href="http://www.dla.bc.ca/">www.dla.bc.ca/</a>
Université Brock	International Services	<a href="http://www.BrockU.CA/International/">www.BrockU.CA/International/</a>
Université de Calgary	University of Calgary International Centre	<a href="http://www.ucalgary.ca/UoIC/departments/IC/">www.ucalgary.ca/UoIC/departments/IC/</a>
	Progress of the 13 Initial Curriculum Fellows	<a href="http://www.ucalgary.ca/commons/ucf/Progress">www.ucalgary.ca/commons/ucf/Progress</a>
University College of Cape Breton	University College of Cape Breton's Centre for International Studies	<a href="http://www.uccb.ns.ca/International/">www.uccb.ns.ca/International/</a>
University College of the Cariboo	International Programs and Services	<a href="http://www.cariboo.bc.ca/intered/index.html">www.cariboo.bc.ca/intered/index.html</a>

Université Carleton	Carleton International	<a href="http://www.ci.carleton.ca/">www.ci.carleton.ca/</a>
Université Concordia	International Students Office	<a href="http://www.concordia.edmonton.ab.ca/">www.concordia.edmonton.ab.ca/</a>
Concordia University College of Alberta		<a href="http://relish.concordia.ca/Advocacy_Support_Services/internat.html">relish.concordia.ca/Advocacy_Support_Services/internat.html</a>
Université Concordia	International Students Office	<a href="http://relish.concordia.ca/Advocacy_Support_Services/internat.html">relish.concordia.ca/Advocacy_Support_Services/internat.html</a>
Université Dalhousie	Lester Pearson International	<a href="http://www2.dal.ca/lpi/index.html">www2.dal.ca/lpi/index.html</a>
Collège dominicain de philosophie et de théologie		<a href="http://www.op.org/Canada/college.htm">www.op.org/Canada/college.htm</a>
University College of the Fraser Valley	International Education	<a href="http://www.ucfv.bc.ca/intl_ed/">www.ucfv.bc.ca/intl_ed/</a>
Université de Guelph	Centre for International Programs	<a href="http://www.uoguelph.ca/CIP/index.htm">www.uoguelph.ca/CIP/index.htm</a>
École des Hautes Études Commerciales	HEC International	<a href="http://www.hec.ca/international">www.hec.ca/international</a>
King's University College		<a href="http://www.kingsu.ab.ca/">www.kingsu.ab.ca/</a>
University of King's College		<a href="http://www.ukings.ns.ca/">www.ukings.ns.ca/</a>
Université Lakehead	International Activities	<a href="http://www.lakeheadu.ca/~internat/">www.lakeheadu.ca/~internat/</a>
Université Laurentienne de Sudbury		<a href="http://www.laurentian.ca/">www.laurentian.ca/</a>
Université Laval	Bureau de coopération internationale	<a href="http://www.ulaval.ca/vrr/internat/">www.ulaval.ca/vrr/internat/</a>
Université de Lethbridge	International Students at the University of Lethbridge	<a href="http://home.uleth.ca/global/">home.uleth.ca/global/</a>
Université McGill	International Perspectives	<a href="http://www.mcgill.ca/international/">www.mcgill.ca/international/</a>
Université McMaster	Office of International Affairs	<a href="http://www.mcmaster.ca/oia/">www.mcmaster.ca/oia/</a>

Tableau A1 ( suite )

Établissement	Programme, etc.	Adresse Internet
Université du Manitoba	University of Manitoba International International Centre for Students International Centre	<a href="http://www.umanitoba.ca/student/ics/uminternational/">www.umanitoba.ca/student/ics/uminternational/</a> <a href="http://www.umanitoba.ca/student/ics/">www.umanitoba.ca/student/ics/</a> <a href="http://www.mun.ca/international/">www.mun.ca/international/</a> <a href="http://www.umoncton.ca/">www.umoncton.ca/</a>
Université Memorial de Terre-Neuve		
Université de Moncton	Bureau de la coopération internationale International Students' Guide	<a href="http://www.bci.umontreal.ca/">www.bci.umontreal.ca/</a> <a href="http://www.mta.ca/eli/guide.htm">www.mta.ca/eli/guide.htm</a> <a href="http://www.msvu.ca/">www.msvu.ca/</a>
Université Mount Allison		
Université Mount Saint-Vincent		
Université du Nouveau-Brunswick	UNB Research and International Co-operation	<a href="http://www.unb.ca/ric/">www.unb.ca/ric/</a> <a href="http://www.unipissing.ca/">www.unipissing.ca/</a>
Université Nipissing	Office of International Programs	<a href="http://quarles.unbc.ca/keen/international/">quarles.unbc.ca/keen/international/</a>
Université du Nord de la Colombie-Britannique		
Nova Scotia Agricultural College	International Centre	<a href="http://www.nsac.ns.ca/ic/index.html">www.nsac.ns.ca/ic/index.html</a>
Nova Scotia College of Art and Design		<a href="http://www.nscad.ns.ca/">www.nscad.ns.ca/</a>
Okanagan University College	International Education	<a href="http://www.ouc.bc.ca/international/">www.ouc.bc.ca/international/</a>
Université d'Ottawa	University of Ottawa International Renseignements généraux pour les étudiants étrangers	<a href="http://aix1.uottawa.ca/international/">aix1.uottawa.ca/international/</a>
École Polytechnique de Montréal		<a href="http://www.polymtl.ca/2510etra.htm">www.polymtl.ca/2510etra.htm</a>
Université de l'Île-du-Prince-Édouard	Centre for International Education	<a href="http://www.upei.ca/-cie/">www.upei.ca/-cie/</a>

Université du Québec	Relations internationales	<a href="http://www.uquebec.ca/uqps/rel-int-int-public/index.html">www.uquebec.ca/uqps/rel-int-int-public/index.html</a>
École nationale d'administration publique	Administration internationale	<a href="http://enap.uquebec.ca/enap-ai/">enap.uquebec.ca/enap-ai/</a>
École de technologie supérieure	Relations internationales	<a href="http://webp.etsmtl.ca/coop/coop-int.htm">webp.etsmtl.ca/coop/coop-int.htm</a>
Institut national de la recherche scientifique		<a href="http://www.inrs.uquebec.ca/">www.inrs.uquebec.ca/</a>
Télé-université	Coopération nationale et internationale	<a href="http://www.tel.uq.quebec.ca/Alice/est/m_enl.htm">www.tel.uq.quebec.ca/Alice/est/m_enl.htm</a>
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue		<a href="http://www.uqat.uquebec.ca/">www.uqat.uquebec.ca/</a>
Université du Québec à Chicoutimi		<a href="http://www.uqac.uquebec.ca/">www.uqac.uquebec.ca/</a>
Université du Québec à Hull	Guide pour étudiants non Canadiens	<a href="http://www.uqah.uquebec.ca/registra/venezetudiel/page_guinoncan.html">www.uqah.uquebec.ca/registra/venezetudiel/page_guinoncan.html</a>
Université du Québec à Montréal	Bureau de la coopération internationale	<a href="http://www.unites.uqam.ca/bci">www.unites.uqam.ca/bci</a>
Université du Québec à Rimouski		<a href="http://www.uqar.uquebec.ca/">www.uqar.uquebec.ca/</a>
Université du Québec à Trois-Rivières		<a href="http://www.uqtr.uquebec.ca/">www.uqtr.uquebec.ca/</a>
Université Queen's à Kingston	International Studies	<a href="http://www.queensu.ca/intstudy.html">www.queensu.ca/intstudy.html</a>
Redeemer College		<a href="http://www.redeemer.on.ca/">www.redeemer.on.ca/</a>
Université de Regina	International Liaison Office	<a href="http://www.uregina.ca/gradstud/intemat/">www.uregina.ca/gradstud/intemat/</a>
Campion College		<a href="http://www.uregina.ca/campion/">www.uregina.ca/campion/</a>
Luther College		<a href="http://www.uregina.ca/luther/">www.uregina.ca/luther/</a>
Collège militaire royal du Canada		<a href="http://www.rmc.ca/rmca.html">www.rmc.ca/rmca.html</a>
Ryerson Polytechnic University	Ryerson International	<a href="http://www.ryerson.ca/IR_International/">www.ryerson.ca/IR_International/</a>

Tableau A1 ( suite )

Établissement	Programme, etc.	Adresse Internet
Université Sainte-Anne		<a href="http://ustanne-59.ustanne.ednet.ns.ca/">ustanne-59.ustanne.ednet.ns.ca/</a>
Collège universitaire de Saint-Boniface		<a href="http://www.ustboniface.mb.ca/">www.ustboniface.mb.ca/</a>
St. Francis Xavier University	Coady International Institute	<a href="http://www.stfx.ca/institutes/coady/">www.stfx.ca/institutes/coady/</a>
Université Saint Mary's	St Mary's International	<a href="http://www.stmarys.ca/administration/international/">www.stmarys.ca/administration/international/</a>
Université Saint-Paul		<a href="http://www.uspaul.ca/">www.uspaul.ca/</a>
Université St. Thomas	International Students	<a href="http://www.stthomasu.ca/international/international.htm">www.stthomasu.ca/international/international.htm</a>
Université de la Saskatchewan	University of Saskatchewan International	<a href="http://www.usask.ca/registrar/Current_Calendar/Gen_Info/gi_uofs_international.html">www.usask.ca/registrar/Current_Calendar/Gen_Info/gi_uofs_international.html</a>
Saskatchewan Indian Federated College	International Indigenous Program	<a href="http://www.sifc.edu/int/">www.sifc.edu/int/</a>
Université de Sherbrooke	Bureau de la recherche et de la coopération internationale	<a href="http://www.usherb.ca/pp/rech.html">www.usherb.ca/pp/rech.html</a>
Université Simon Fraser	Office of International Cooperation	<a href="http://www.sfu.ca/international/">www.sfu.ca/international/</a>
Université de Sudbury		<a href="http://alumni.Laurentian.Ca/www/uofs/">alumni.Laurentian.Ca/www/uofs/</a>
Université de Toronto	Research and International Relations	<a href="http://ut2.library.utoronto.ca/www/rii/rhmpage/index.htm">ut2.library.utoronto.ca/www/rii/rhmpage/index.htm</a>
University of St. Michael's College		<a href="http://www.utoronto.ca/stmikes/">www.utoronto.ca/stmikes/</a>
University of Trinity College		<a href="http://www.trinity.utoronto.ca/">www.trinity.utoronto.ca/</a>
Université Victoria		<a href="http://vicu.utoronto.ca/">vicu.utoronto.ca/</a>
Université Trent	Trent International Program	<a href="http://www.trentu.ca/admin/tip/">www.trentu.ca/admin/tip/</a>



Université Trinity Western		<a href="http://www.twu.ca/">www.twu.ca/</a>
Université de Victoria	University of Victoria's Office of International Affairs	<a href="http://www.oia.uvic.ca/">www.oia.uvic.ca/</a>
Université de Waterloo	International Student Office	<a href="http://www.adm.uwaterloo.ca/infoiso/">www.adm.uwaterloo.ca/infoiso/</a>
Université St. Jerome's		<a href="http://www.usjc.uwaterloo.ca/">www.usjc.uwaterloo.ca/</a>
Université Western Ontario	International Student Services	<a href="http://www.sdc.uwo.ca/int/index.html">www.sdc.uwo.ca/int/index.html</a>
Brescia College		<a href="http://www.uwo.ca/brescia/">www.uwo.ca/brescia/</a>
Huron College	International Education	<a href="http://www.uwo.ca/huron/huron7.html">www.uwo.ca/huron/huron7.html</a>
	International Student Exchanges	<a href="http://www.uwo.ca/huron/exchange.html">www.uwo.ca/huron/exchange.html</a>
King's College		<a href="http://www.uwo.ca/kings/">www.uwo.ca/kings/</a>
Université Wilfrid Laurier	Wilfrid Laurier International	<a href="http://www.wlu.ca/~wwwlnte/">www.wlu.ca/~wwwlnte/</a>
Université de Windsor	Office of International Affairs	<a href="http://www.uwindsor.ca/international/">www.uwindsor.ca/international/</a>
Université de Winnipeg	International Students Admission Bulletin	<a href="http://www.uwinnipeg.ca/~admissio/internat.htm">www.uwinnipeg.ca/~admissio/internat.htm</a>
Université York	York International	<a href="http://international.yorku.ca/">international.yorku.ca/</a>
Sites Web ayant trait à l'internationalisation		
Association des universités et collèges du Canada	Accords d'échanges internationaux des universités canadiennes	<a href="http://www.aucc.ca">www.aucc.ca</a>
	Projets de développement international des universités canadiennes	<a href="http://www.aucc.ca/fr/internatindex.html">www.aucc.ca/fr/internatindex.html</a>

Tableau A1 ( suite )

Établissement	Programme, etc.	Adresse Internet
Centre for Curriculum, Transfer and Technology Royal Melbourne Institute of Technology Tom Wholley Université du Minnesota	Internationalizing the Curriculum	ctt.bc.ca/curric.BP/index.html
	Internationalizing the Curriculum across RMIT University	www.rmit.edu.au/departments/epi/cpaper2
	Best Practice Guidelines for Internationalizing the Curriculum	www.cttbc.ca/cum/BP/whatcons
	Working Papers on Internationalization of the Curriculum surrounding the internationalization of undergraduate education	www.isp.umn.edu

## Collaborateurs

### **Jon Baggaley**

Jon Baggaley est professeur de technologie de l'éducation à l'université ouverte de télé-enseignement, l'Université d'Athabasca, en Alberta. Diplômé en psychologie de l'Université de Sheffield, il a depuis enseigné à l'Université de Liverpool, à l'Université Memorial de Terre-Neuve et à l'Université Concordia, à Montréal. Il est l'auteur ou le directeur de la rédaction de plusieurs livres et articles sur la psychologie de la télévision, les médias éducatifs, la production et l'évaluation de médias, la promotion de la santé et le développement communautaire. À titre de consultant en médias éducatifs, M. Baggaley a conseillé des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux ainsi que des organismes de radiodiffusion dans 14 pays. Parmi ses récents projets, mentionnons les services continus d'experts conseils auprès des US Centers for Disease Control and Prevention, concernant la conception et l'évaluation de campagnes nationales dans les médias éducatifs, et l'aide au gouvernement de l'Ukraine pour faire renaître et mettre à jour les premières traditions d'utilisation des médias dans le développement communautaire en milieu rural. M. Baggaley est également comédien professionnel et metteur en scène au théâtre, à la radio, au cinéma et à la télévision.

**Sheryl Tatlock Bond ( codirectrice de la rédaction )**

Titulaire d'un doctorat de l'Université de l'Indiana, Sheryl Tatlock Bond cumule plus de 25 années d'enseignement. Dans le cadre de ses fonctions de directrice fondatrice du Centre for Higher Education Research and Development à l'Université du Manitoba, puis, plus récemment, de professeur agrégé à l'Université Queen's de Kingston, elle s'est intéressée principalement au leadership pédagogique, à l'éducation, aux rôles respectifs des hommes et des femmes dans le développement et à la politique internationale de l'éducation. Depuis près de 20 ans, M<sup>me</sup> Bond agit comme consultante auprès de nombreuses organisations non gouvernementales, notamment l'Association des universités et collèges du Canada, l'Agence canadienne de développement international, le Centre de recherches pour le développement international, le Secrétariat des pays du Commonwealth, la Banque mondiale, le British Council, la Fédération internationale des femmes diplômées des universités, l'Inter-American Association of Higher Education et certains ministères des gouvernements du Canada et de pays étrangers. Ses travaux pratiques et ses recherches, réalisés en collaboration avec des partenaires appartenant à divers milieux culturels, l'ont menée un peu partout en Afrique, en Inde, en Amérique latine, en Malaisie et au Sri Lanka.

**Fernand Caron**

Fernand Caron est consultant en gestion de projets internationaux. Les tâches qu'on lui confie consistent entre autres à fournir un appui à des institutions et à des organisations du secteur privé qui travaillent au développement international. M. Caron est titulaire d'un doctorat en éducation physique de l'Université catholique de Louvain, en Belgique. Il a été professeur et directeur de la coopération internationale dans deux universités faisant partie du réseau de l'Université du Québec et a également été responsable du département de la coopération internationale au siège de l'Université du Québec. À la fin des années 1980, M. Caron a occupé le poste de directeur adjoint de la Division internationale de l'Association des universités et collèges du Canada. Il est l'auteur de plus de 70 monographies, rapports et articles scientifiques dont bon nombre portent sur la coopération internationale et le développement. M. Caron est à l'heure actuelle président d'EFC International Inc., à Montréal.

**Howard C. Clark**

Né en Nouvelle-Zélande, Howard Clark a obtenu son doctorat de l'Université d'Auckland. Il est également titulaire de doctorats en philosophie et en sciences que lui a décerné l'Université de Cambridge. M. Clark a enseigné la chimie à l'Université de la Colombie-Britannique et à l'Université Western Ontario. Il a occupé des postes de cadre à l'Université Western Ontario, puis à l'Université de Guelph, où il a été nommé vice-recteur à l'enseignement (1976-1986). Dans cette dernière université, il a coordonné les activités internationales et a contribué à la mise sur pied d'une société ayant pour mandat de réaliser, sur une base contractuelle, des projets de développement international. De 1986 à 1995, année de sa retraite, M. Clark a été recteur de l'Université Dalhousie. Pendant cette période, il a réorganisé le Lester B. Pearson Institute, en renforçant son mandat international, et provoqué des débats sur la nécessité d'internationaliser l'université. Il a participé à la plupart des projets de l'Université Dalhousie et est allé en visiter d'autres. Il a également encouragé le marketing international des facultés de dentisterie et de médecine de l'université. M. Clark est recteur émérite de l'Université Dalhousie.

**Martine Folsy**

Martine Folsy est adjointe de la Chaire CRSNG/Alcan pour les femmes en sciences et génie du Québec. Elle poursuit présentement des études de doctorat en histoire à l'Université du Québec à Montréal. Sa thèse porte sur la mise en place de structures pour appuyer la recherche dans les universités du Québec.

**Yves Gingras**

Yves Gingras est professeur d'histoire et de sociologie des sciences à l'Université du Québec à Montréal et est titulaire, en ce même domaine d'études, d'un doctorat de l'Université de Montréal ; il a également réalisé des recherches postdoctorales à l'Université Harvard. Auteur de nombreuses publications, dont plus de 40 articles, M. Gingras s'intéresse tout particulièrement à l'histoire et à l'évaluation de la recherche universitaire, aux sciences politiques, de même qu'à l'histoire et à la sociologie des sciences. Il a agi à titre de consultant auprès de plusieurs organisations et ministères gouvernementaux ; il est rédacteur en chef de la revue *Scientia Canadensis* et membre des comités scientifiques des revues européennes *Didaskalia*, *Culture technique* et *Actes de la recherche en sciences sociales*. M. Gingras

et Benoît Godin sont cofondateurs de l'*Observatoire des sciences et des technologies* et membres du Centre inter-universitaire de recherches sur la science et la technologie.

### **Benoît Godin**

Benoît Godin est professeur à l'Institut national de la recherche scientifique, à Montréal, où il se spécialise en politique et évaluation scientifiques. M. Godin est titulaire d'un doctorat de l'Université Sussex. Il est l'auteur de plusieurs articles parus notamment dans la revue *Research Policy and Social Studies of Science* et a publié dernièrement un livre sur la culture scientifique. M. Godin est membre actif du Centre inter-universitaire de recherches sur la science et la technologie. Il est cofondateur, avec Yves Gingras, de l'*Observatoire des sciences et des technologies*.

### **Jane Knight**

Jane Knight est chargée des affaires internationales au bureau du recteur de la Ryerson Polytechnic University. Elle était auparavant directrice du programme de partenariat avec la Chine à cette même université et y a dirigé un groupe de travail chargé d'élaborer une stratégie d'internationalisation. Les emplois qu'elle a occupés au sein de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et d'une organisation de développement en Inde l'ont bien préparée, sur le plan tant théorique que pratique, à l'étude de l'éducation à vocation internationale. En ce qui concerne la recherche, elle participe en ce moment à un projet international sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), projet qui porte sur la vérification de la qualité de l'internationalisation et qui comprend une étude comparative de diverses stratégies d'internationalisation. M<sup>me</sup> Knight a réalisé plusieurs études nationales sur l'évolution et les enjeux de l'internationalisation au Canada.

### **Jean-Pierre Lemasson (codirecteur de la rédaction)**

Jean-Pierre Lemasson est entré à l'Université du Québec à Montréal, en 1976, tout d'abord au Bureau de la recherche institutionnelle, et a ensuite été nommé adjoint du doyen des études supérieures et de la recherche. En 1988, M. Lemasson a mis sur pied le Bureau de la coopération internationale de l'université, dont il est toujours le directeur. M. Lemasson est titulaire d'une maîtrise en psychosociologie de la Sorbonne et a poursuivi ses études de doctorat en histoire et en politique scientifique à l'Université de Montréal. Suite à un


congé sabbatique au cours duquel il a travaillé au bureau de Montevideo du Centre de recherches pour le développement international, il a publié, sous l'égide de la IESALC et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'ouvrage « La investigación universitaria en América Latina ». M. Lemasson travaille en ce moment à une recherche comparative sur les systèmes d'enseignement supérieur dans les Amériques.

### **James Shute**

James Shute est directeur du centre des programmes internationaux et professeur d'études en développement rural à l'Université de Guelph. Ses diplômes d'études de premier, de deuxième et de troisième cycle lui ont été décernés par l'Université Queen's, à Kingston, et par l'Université de l'État du Michigan, aux États-Unis. M. Shute a été professeur invité à l'Université de Melbourne, à l'Université Lincoln et à l'Université de Bath. Il a été tour à tour conseiller et consultant pour l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), le Centre international d'amélioration du maïs et du blé, des organisations non gouvernementales canadiennes et, dernièrement, le Commonwealth Higher Education Management Service. Il a étudié et travaillé dans de nombreux pays, notamment en Australie, à la Barbade, en Chine, au Ghana, en Indonésie, en Jamaïque, au Kenya, en Malaisie, en Nouvelle-Zélande, au Nigéria, au Pakistan, en Sierra Leone, au Sri Lanka, en Thaïlande, à l'île de la Trinité, dans plusieurs pays européens ainsi que dans les pays membres de la Southern African Development Community. M. Shute est l'auteur ou le directeur de la rédaction de plus d'une centaine d'articles dans le domaine de la communication orale et écrite, du développement rural, du perfectionnement des ressources humaines, de l'évaluation et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

### **Jacques Tousignant**

Jacques Tousignant est consultant en coopération internationale et en affaires universitaires ; depuis 1995, il travaille principalement pour le vice-recteur de l'enseignement et de la recherche au siège de l'Université du Québec. Il a déjà agi comme consultant auprès de l'Inter-American Organization for Higher Education et du Bureau de la coopération internationale, au siège de l'Université du Québec ; il a également rempli les fonctions de directeur de la planification et de la recherche institutionnelle pour cette dernière. M. Tousignant est



titulaire de deux maîtrises, l'une en arts de l'Université de Paris et l'autre en théologie de l'Université de Montréal. Il a enseigné au Brésil, au Québec et au Manitoba. Il a pris part à la mission de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, au Rwanda, en 1997. M. Tousignant est membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires du Conseil supérieur de l'éducation, au Québec, et du conseil d'administration du Collège François-Xavier-Garneau.

### **Jacquelyn Thayer Scott**

Depuis 1993, Jacquelyn Thayer Scott est rectrice et vice-chancellerie du University College of Cape Breton, à Sydney, en Nouvelle-Écosse. Elle était auparavant directrice de l'École de l'éducation permanente à l'Université de Toronto. Elle a également été membre du corps professoral de l'Université du Manitoba, a exploité son propre cabinet de consultants en gestion et relations publiques, et a été journaliste pour la Presse canadienne et certains journaux colombiens. M<sup>me</sup> Scott siège à un certain nombre de conseils d'administration et de comités consultatifs, dont le Comité consultatif du Premier ministre sur la science et la technologie, le Management Consortium on Environmental Technologies de la province de Nouvelle-Écosse, dont elle est la vice-présidente, et le Réseau canadien pour l'avancement de la recherche, de l'industrie et de l'enseignement. M<sup>me</sup> Scott a reçu plusieurs distinctions professionnelles dans son domaine, a signé de nombreux articles savants et de vulgarisation et est l'auteur d'ouvrages sur la gestion et les politiques des organisations ainsi que sur les politiques en matière d'enseignement supérieur.

### **Catherine Vertesi**

Catherine Vertesi est à l'emploi de l'Université de la Colombie-Britannique depuis 1980 où elle a d'abord enseigné à la faculté de commerce et d'administration des affaires. Dans le cadre de ses fonctions de directrice de programme, puis de vice-doyenne des études de premier cycle et par la suite du programme de maîtrise en administration des affaires, elle a mis sur pied des programmes de mobilité étudiante comprenant des échanges, des séjours d'études à l'étranger et des cours d'été à l'extérieur du pays dont ont profité de nombreux étudiants. M<sup>me</sup> Vertesi a mené à bien plusieurs initiatives à l'échelle locale et a notamment fondé un centre pour les étudiants adultes, révisé le programme d'études en anglais langue seconde pour les étudiants inscrits à des programmes menant à un diplôme et mis en place des activités de recrutement d'étudiants. Elle a fait partie du



comité consultatif sur l'avenir des Royal Roads (voies royales), mis sur pied par le gouvernement de Colombie-Britannique; elle est coprésidente du groupe d'intérêts canadien faisant partie de l'International Association for Foreign Student Affairs et est également membre du conseil d'administration du Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). M<sup>me</sup> Vertesi est directrice des relations extérieures pour l'éducation permanente, à l'Université de la Colombie-Britannique.



## Signes et acronymes

ACA	Academic Cooperation Association
ACCC	Association canadienne des collèges communautaires
ACDI	Agence canadienne de développement international
AIESEC	Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales
ALENA	Accord de libre-échange nord-américain
APD	Aide publique au développement
APEC	Organisation de coopération économique Asie-Pacifique
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BCEI	Bureau canadien de l'éducation internationale
CEC	Centres d'éducation canadiens
CHEG	Canadian Higher Education Group



CICDI	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
CIEC	Conseil international des études canadiennes
CISD	Programme de la coopération institutionnelle et des services au développement
CNRC	Conseil national de recherches du Canada
COL	Commonwealth of Learning
CONAHEC	Consortium for North American Higher Education Collaboration
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRMC	Conseil de recherches médicales du Canada
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie
CUPID	Base de données sur les projets de développement international des universités canadiennes
CUSO	Canadian University Service Overseas
DGPS	Direction générale des programmes spéciaux (ACDI)
ECTS	Système européen de transfert d'unités de cours capitalisables
ERASMUS	Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants
ETS	École de technologie supérieure
EUMC	Entraide universitaire mondiale du Canada
IMHE	Gestion des établissements d'enseignement supérieur
IQRP	Processus d'évaluation de la qualité dans le cadre de l'Internationalisation
MAECI	Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international
OC	Officier de l'Ordre du Canada

OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OUI	Organisation universitaire interaméricaine
PAS	Programme d'ajustement structurel
PNB	Produit national brut
PUCD	Partenariats universitaires en coopération et développement
RCE	Réseau des centres d'excellence
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UBC	Université de la Colombie-Britannique
UMAP	University Mobility in Asia and the Pacific
UNB	Université du Nouveau-Brunswick
UNESCO	Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture
UPEI	Université de l'Île-du-Prince-Édouard
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
UREF	Université des réseaux d'expression française
UVF	Université virtuelle francophone
UWI	University of the West Indies



- ACA ( Academic Cooperation Association ), 1997, *Making the case for international cooperation in higher education: the Meise consensus*, ACA, Bruxelles ( Belgique ).
- ACDI ( Agence canadienne de développement international ), 1995, *Le Canada dans le monde : énoncé du gouvernement*, ACDI, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- ACIE ( Alberta Centre for International Education ), 1999, *Alberta Centre for International Education*, ACIE, Edmonton ( Alberta, Canada ), publié dans Internet à [www.acie.ab.ca](http://www.acie.ab.ca), cité en mai 1999.
- ACPAU-CAUBO, 1998, « Distribution of university revenues by sources C 1973/74-1995/96 », *Bulletin CIRST/ENVEX*, 3( 2-3 ).
- Affaires universitaires, 1998, « University report: Phoenix rising in BC », *Affaires universitaires*, octobre, p. 20.
- Altbach, P.G. et L.S. Lewis, 1998, « Internationalism and insularity: American faculty and the world », *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30( 1 ), p. 54-55.
- Arum, S. et J. Van de Water, 1992, « The need for a definition of international education in U.S. universities », dans Klasek, C. ( dir. ), *Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education*, Association of International Education Administrators, Carbondale ( IL, É.-U. ), p. 191-203.

- AUCC ( Association des universités et collèges du Canada ), 1977, *The role of Canadian universities in international development*, AUCC, Société royale du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), mimeo.
- 1980, *Canadian university experience in international development projects*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ), 78 p.
- 1995a, *L'internationalisation dans les universités canadiennes*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1995b, *Profil de la collaboration internationale des universités canadiennes*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1995c, *A year of transitions: AUCC activities 1995*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1996a, *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : une vision commune ? Rapport du projet de sondage des secteurs privé, gouvernementaux et éducatifs sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Canada*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ), 49 p.
- 1996b, *Orientations 1996 : Portrait de l'université du Canada*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1998, *Projets de développement international des universités canadiennes ( CUPID )*, AUCC, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Back, K.J., D.M. Davis et A. Olsen, 1995, « Internationalization of higher education in Australia », dans de Wit, H. ( dir. ), *Strategies for internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ), p. 33-46.
- 1996, *Internationalization of higher education: goals and strategies*, IDP Education Australia, Canberra ( Australie ).
- 1997, « Strategies for internationalization of higher education in Australia », dans Knight, J. et de Wit, H. ( dir. ), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ), p. 33-45.
- Baggaley, J., 1997, « Cross-cultural uses of media research technology », dans Goldberg, M., Fishbein, M. et Middlestadt, S. ( dir. ), *Social marketing: theoretical and practical perspectives*, Erlbaum, Hillsdale ( N.J., É.-U. ).
- Baggaley, J., T. Anderson et M. Haughey ( dir. ), 1998, *Partners in learning. Proceedings of the 14th Annual Conference of the Canadian Association for Distance Education* ( 2 vol. ), Université d'Athabasca, Athabasca ( Alberta, Canada ).
- Banque mondiale, 1996, *Electronic seminar, education and the role of technology*, Banque mondiale, Washington ( D.C., É.-U. ), octobre et novembre.
- Barnard, A.K., 1988, « North-South collaboration: a Canadian perspective », dans Shine, G.L., Gopinathan, S. et Cummings, W.K. ( dir. ), *North-South scholarly exchange*, Mansell Publishing Limited, Londres ( R.-U. ), p. 164-178.
- BCCIE ( British Columbia Centre for International Education ), 1997, *British Columbia Centre for International Education*, BCCIE, Victoria ( Colombie-Britannique, Canada ), publié dans Internet à [www.bccie.bc.ca](http://www.bccie.bc.ca), cité en mai 1999.
- Beaver, D. de B. et R. Rosen, 1978a, « Studies in scientific collaboration, Pt I: The professional origins of scientific co-authorship », *Scientometrics*, 1( 1 ), p. 65-84.



- 1978b, « Studies in scientific collaboration, Pt II: Scientific co-authorship, research productivity and visibility in the scientific elite, 1799-1830 », *Scientometrics*, 1( 2 ), p. 133-149.
- Berry, J.W., 1995, *Cooperation for capacity building: improving the effectiveness of university linkage projects*, J.W. Berry & Associates, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Blumler, J.G. et E. Katz, 1974, *The uses of mass communications*, Sage, Londres ( R.-U. ).
- Bond, S., 1998, « Perspectives on graduate employment: Canada », dans Holden-Ronning, A. et Kearney, M.L. ( dir. ), *Graduate prospects in a changing society*, Éditions de l'UNESCO, Paris ( France ), 394 p.
- Brodhead, T. et C. Pratt, 1994, « Paying the piper: CIDA and Canadian NGO's », dans Pratt, C. ( dir. ), *Canadian international development assistance policies: an appraisal*, McGill B Queen's University Press, Montréal ( Québec, Canada ) et Kingston ( Ontario, Canada ), p. 87-119.
- Bruneau, T.C., J.J. Jorgensen et J.O. Ramsay, 1978, *CIDA: the organization of Canadian overseas assistance*, Centre for Developing Area Studies, Université McGill, Montréal ( Québec, Canada ), 50 p.
- Buchbinder, H. et J.A. Newson, 1990, *Corporate/University linkages in Canada: transforming a public institution*, *Higher Education*, 20( 4 ), p. 355-379.
- Campbell, D.D., 1978, « Western Canada », dans Sheffield, E., Campbell, D.D., Holmes, B.B.J., Kymlicka et Whitelaw, J.H. ( dir. ), *Systems of higher education in Canada*, Conseil international pour le développement de l'éducation, New York ( N.Y., É.-U. ), p. 133-187.
- CERI-IMHE ( Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement ; Programme pour la gestion des établissements d'enseignement supérieur ), 1998, *Programme pour la gestion des établissements d'enseignement supérieur : qualité de l'internationalisation*, CERI-IMHE, Paris ( France ), miméo, CERI-IMHE-DG 98-8, 19 p.
- Chartrand, L., R. Duchesne et Y. Gingras, 1987, *Histoire des sciences au Québec*, Boréal, Montréal ( Québec, Canada ), p. 247-248.
- CICDI ( Centre d'Information canadien sur les diplômes internationaux ), 1995, *Canadian Information Centre for International Credentials*, CICDI, Toronto ( Ontario, Canada ), publié dans Internet à [www.cicic.ca](http://www.cicic.ca).
- CIES ( Centre International d'Enseignement Supérieur ), s. d., *Études supérieures, recherche, formation professionnelle... Choisir la France*, CIES, Paris ( France ), publié dans Internet à [www.cies.fr](http://www.cies.fr), cité en juin 1999.
- CIRST/ENVEX ( Centre interuniversitaire de recherche sur la science et technologie ; l'Environnement externe de l'Université du Québec ), Robitaille, J.-P. et Gingras, Y. ( dir. ), 1997, « Les NTIC dans le réseau universitaire québécois », *Bulletin CIRST/ENVEX*, 2( 2 ).
- 1998, « La restructuration des universités canadiennes », *Bulletin CIRST/ENVEX*, 3( 2-4 ).
- CMEC ( Conseil des ministres de l'Éducation [ Canada ] ), 1996-1997, *L'enseignement postsecondaire au Canada, vol. 1 : Vue d'ensemble*, publié dans Internet à [www.cmec.ca/cicic/postsec/vol1.overview.fr.stm](http://www.cmec.ca/cicic/postsec/vol1.overview.fr.stm).
- Commission Roblin ( Manitoba ), 1994, *Post-secondary education in Manitoba: doing things differently*, University Education Review Commission, Winnipeg ( Manitoba, Canada ).

- CPAECECC ( Comité permanent des affaires étrangères et du commerce extérieur de la Chambre des communes ), 1987, *Qui doit en profiter ? Rapport du Comité permanent des affaires étrangères et du commerce extérieur sur les politiques et programmes du Canada en matière d'aide publique au développement*, Approvisionnement et Services Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), rapport Winegard.
- CRDI ( Centre de recherches pour le développement international ), 1993, *S'affranchir par le savoir : la stratégie du Centre de recherches pour le développement international*, Ottawa, 1993, CRDI, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- CREPUQ ( Conférence des recteurs et des principaux d'universités du Québec ), 1998, *Caractéristiques et rémunération des professeurs de carrière des universités québécoises. Rapport de l'enquête sur le personnel enseignant, 1995-1996 et 1996-1997*, CREPUQ, Montréal ( Québec, Canada ), 55 p.
- Crowley, T., 1988, « The new Canada movement: agrarian youth revolt and adult education in the 1930's », Université de Guelph, Guelph ( Ontario, Canada ), *Occasional Papers in Rural Extension*, n° 4, novembre.
- CRSH ( Conseil de recherches en sciences humaines ), 1979, *Rapport annuel, 1978-1979*, CRSH, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1984, *Rapport annuel 1983-1984*, CRSH, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Cunningham, S., S. Tapsall, Y. Ryan, L. Stedman, K. Bagdon et T. Flew, 1997, *New media and borderless education: a review of the convergence between global media networks and higher education provision*, Commonwealth of Australia, Canberra ( Australie ).
- CUO ( Conseil des universités de l'Ontario ), 1997, *Présentation au Comité permanent des finances et des affaires économiques*, CUO, Toronto ( Ontario, Canada ), le 6 mars 1997.
- Daniel, J., 1997, *Mega-universities and knowledge media*, Stylus, Herndon ( VA, É.-U. ).
- de Wit, H. ( dir. ), 1995, *Stratégies for internationalization: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ).
- de Wit, H. et H. Callan, 1995, « Internationalization of higher education in Europe », dans de Wit, H. ( dir. ), *Stratégies for internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ), p. 67-95.
- de Wit, H. et J. Knight, 1997, « Asia Pacific countries in comparison to Europe and North America: concluding remarks », dans Knight, J. et de Wit, H. ( dir. ), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ), p. 173-179.
- Delage, P.B., 1987, *Assessing the impact of the Ghana-Guelph project on institutionality at the University of Ghana*, Institut de développement international et de coopération, Université d'Ottawa, Ottawa ( Ontario, Canada ), document de travail NR/874.
- 1988, *Human resources development and institution-building: the Ghana-Guelph project*, Institut de développement international et de coopération, Université d'Ottawa, Ottawa ( Ontario, Canada ), document de travail NR/882.

- Dupuy, M., 1980, « The Canadian university's role in international development », dans *The Canadian university experience in international development projects*, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), 78 p.
- ÉduQuébec, 1998, *Étudier au Québec*, publié dans Internet à [www.eduquebec.gouv.qc.ca/Francais/Etudier/Etudier.htm?3](http://www.eduquebec.gouv.qc.ca/Francais/Etudier/Etudier.htm?3).
- Ellingboe, B.J., 1996, « Evidence of internationalization and recommendations for future campus-wide strategies », dans *Working papers on internationalization of the curriculum*, Université du Minnesota, Minneapolis ( MN, É.-U. ).
- ETS ( Educational Testing Service ), 1994-1995, *TOEFL test and score manual supplement 1994-95*, ETS, Princeton ( N.J., É.-U. ), publié dans Internet à [www.etsi1.ets.org/pub/toefl/9495sumpdf](http://www.etsi1.ets.org/pub/toefl/9495sumpdf).
- Faris, R., 1975, *The passionate educators*, Peter Martin Associates, Toronto ( Ontario, Canada ), 202 p.
- Fielden, J., 1997, *Benchmarking university performance*, A Bulletin of Current Documentation, 131, p. 20-25.
- Flowerdew, J. et L. Miller, 1995, « On the notion of culture in L2 lectures », *TESOL Quarterly*, 29, p. 345-373.
- Fogelberg, P. et K. Pajala ( dir. ), 1997, *An internationalisation quality review process: University of Helsinki, 1996*, Université de Helsinki, Helsinki ( Finlande ), 36 p.
- Freitag, M., 1995, *Le naufrage de l'université*, Nuit Blanche éditeur ; Éditions La Découverte, Québec ( Québec, Canada ).
- Fuller, A.M. et M.W. Waldron, 1989, « Outreach in agriculture and rural development », dans van den Bor, W., J.C.M. Shute et Moore, G.A.B. ( dir. ), *South-North partnership in strengthening higher education in agriculture*, PUDOC, Wageningen ( Pays-Bas ), p. 101-119.
- GEES ( Gestion des établissements d'enseignement supérieur ), 1997, *Internationalization quality review process guidelines*, GEES, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris ( France ).
- GGA ( Goss Gilroy Associates ), 1991, *Report on the evaluation of the Educational Institutions Program*, GGA, Ottawa ( Ontario, Canada ), résumé.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowothy, S. Schwartzman, P. Scott et M. Trow, 1995, *The new production of knowledge*, Sage Publications, Londres ( R.-U. ).
- Gingras, Y., 1991, *Les origines de la recherche scientifique au Canada : Le cas des physiciens*, Boréal, Montréal ( Québec, Canada ).
- Goldring, J., 1984, *Mutual advantage: report on the Committee of Review of Private Overseas Student Policy*, Australian Government Printing Service, Canberra ( Australie ).
- Graham, H.D. et N. Diamond, 1997, *The rise of American research universities*, Johns Hopkins University Press, Baltimore ( MD, É.-U. ), 296 p.
- Gwyn, S., 1972, *Cinema as catalyst*, Université Memorial de St. John's, St. John's ( Terre-Neuve, Canada ).



- Hamlin, D.L., 1964, *International studies in Canadian universities*, Fondation des universités canadiennes, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Harari, M., 1992, *The internationalization of the curriculum*, International Education Administrators, Carbondale ( IL, É.-U. ), 208 p.
- Harris, R.S., 1973, *A history of higher education in Canada: 1663-1960*, University of Toronto Press, Toronto ( Ontario, Canada ).
- Hersh, J., 1997, *Internationalization of education*, document présenté à l'International Conference on Inter-university Cooperation and Exchanges, août, Université de Beijing, Beijing ( Chine ).
- Hughey, A. et D. Hinson, 1993, *Assessing the efficacy of the Test of English as a Foreign Language*, rapports psychologiques, 73, p. 188.
- Huntington, S., 1996, *The clash of civilizations and the remaking of world order*, Simon and Schuster, New York ( É.-U. ).
- IIE ( Institute of International Education ), 1998, *International student enrolments at U.S. colleges and universities remain flat, as U.S. study abroad numbers grow*, Open Doors 1996/97, IIE, New York ( N.Y., É.-U. ), communiqué de presse, janvier.
- Innis, H., 1950, *Empire and Communication*, Clarendon, Oxford ( R.-U. ).
- Irvine, I., 1998, *International office benchmarking survey*, Australian International Education Foundation, Canberra ( Australie ), 11 p.
- James, S., 1996a, « Educational media and Agit Prop: I. The legacy of Vertov », *Journal Educational Media*, 22( 2 ), p. 111-122.
- 1996b, « Educational media and Agit Prop: II. The Vertov Process repatriated », *Journal Educational Media*, 22( 3 ), p. 161-173.
- Jones, G.A., 1997, *Higher education in Canada: different systems, different perspectives*, Garland Publishing, New York ( N.Y., É.-U. ).
- Kalvemark, T., 1997, « Sweden », dans Kalvemark, T. et M. van der Wende ( dir. ), *National policies for the internationalization of higher education in Europe*. National Agency for Higher Education, Stockholm ( Suède ), p. 174-188.
- Kalvemark, T. et M. van der Wende ( dir. ), 1997, *National policies for the internationalization of higher education in Europe*, National Agency for Higher Education, Stockholm ( Suède ).
- Kant, I., 1998, « Essential presuppositions and the idea of a Canadian university », *Interchange*, 29( 1 ), p. 84.
- Kehm, B. et B. Last, 1997, « Germany », dans Kalvemark, T. et van der Wende, M. ( dir. ), *National policies for the internationalization of higher education in Europe*, National Agency for Higher Education, Stockholm ( Suède ), p. 91-152.
- Kerr, M.G., 1996, *Partnering and health development*, University of Calgary Press, Calgary ( Alberta, Canada ), Centre de recherches pour le développement international, Ottawa ( Ontario, Canada ), 250 p.
- Knight, J., 1994, *Les degrés d'internationalisation dans les universités et collèges canadiens*, Bureau canadien de l'éducation internationale, Ottawa ( Ontario, Canada ), 16 p.

- 1995, *L'internationalisation dans les universités canadiennes : le nouveau paysage*, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1996, *L'internationalisation de l'enseignement supérieur — une vision commune ?* Bureau canadien de l'éducation internationale, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1997, « Internationalization of higher education: a conceptual framework », dans Knight, J. et de Wit, H. ( dir. ), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ), p. 5-19.
- Knight, J. et H. de Wit, 1995, « Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives », dans de Wit, H. ( dir. ), *Strategies for internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ), p. 5-32.
- ( dir. ), 1997, *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ).
- ( dir. ), 1999, *Quality assurance of the international dimension*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris ( France ).
- Lacroix, R., B. Shapiro et F. Tavenas, 1998, « Le rôle stratégique de l'université à l'ère de l'économie du savoir », *La Presse*, 24 novembre.
- Latchem, C., 1998, *NIME International Forum on Building International Educational Networks: issues and prospects* ( discours de clôture ), National Institute of Multimedia Education, Tokyo ( Japan ).
- Lawrence, R., 1997, « How Asian students buy », *International Educator*, 1( 4 ), p. 18-19, 30.
- Leclerc, M., J.-F. Miquel, N. Narvaez, L. Frigoletto et Y. Okubo, 1991, « La coopération scientifique France-Québec : une analyse des cosignatures », *Interface*, 12( 5 ), p. 19-23.
- Leidenfrost, J., E. Fiorioli et L. Johnson, 1997, « Austria », dans Kalvemark, T. et van der Wende, M. ( dir. ), *National policies for the internationalization of higher education in Europe*, National Agency for Higher Education, Stockholm ( Suède ), p. 42-58.
- Lemasson, J.-P., 1993, *La coopération institutionnelle avec les pays du Tiers Monde. Le cas des universités canadiennes*, communication, Assemblée annuelle de la European Association for International Education, La Haye ( Pays-Bas ).
- Luukkonen, T.O., O. Persson et G. Sivertsen, 1992, « Understanding patterns of international scientific collaboration », *Science, Technology and Human Values*, 17( 1 ), p. 101-126.
- Luukkonen, T.O., R.J.W. Tiljssen, O. Persson et G. Sivertsen, 1993, « The measurement of international scientific collaboration », *Scientometrics*, 28( 1 ), p. 15-36.

- Mackinnon, A.R., 1975, « Canadian programs in Third World education development: an overview of Canadian Programs », *Canadian and International Education*, 4 ( 2 ), p. 1-16.
- MAECI ( Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international ), 1994, *The International dimension of higher education in Canada: collaborative policy framework*, MAECI, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- 1998, *Commercialisation de l'éducation canadienne* — 1998, MAECI, Ottawa ( Ontario, Canada ), publié dans Internet à [www.dfait-maeci.gc.ca/culture/educationmarketing/menu-f.html](http://www.dfait-maeci.gc.ca/culture/educationmarketing/menu-f.html).
- Mars, K., s. d., *Rejoining the struggle against poverty*.
- McAllister, I., 1993, « Towards 2000: sustaining development cooperation », dans McAllister, I. ( dir. ), *Windows on the world*, Université Dalhousie, Halifax ( Nouvelle-Écosse, Canada ), 439 p.
- 1996, *Working with neighbours: university partnerships for international development*, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), 104 p.
- 1998, *The university as a partner in international and regional development*, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), 48 p.
- McLeod, S., 1997, *Alumni survey summary*, document présenté à la New Waves Conference, tenue du 13 au 16 mars, Bali ( Indonésie ), Capilano College, North Vancouver ( Colombie-Britannique, Canada ).
- McLuhan, M., 1967, *La galaxie Gutenberg : la genèse de l'homme typographique*, Éditions HMH, Montréal ( Québec, Canada ).
- 1968, *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Éditions HMH, Montréal ( Québec, Canada ).
- McLuhan, M., Q. Fiore et J. Angel, 1967, *The medium is the message: an inventory of effects*, Bantam, New York ( N.Y., É.-U. ).
- McKinnon, J.D., 1998, « University's cyber classes spark faculty concerns », dans *The Wall Street Journal*, le 15 juill., p. F1.
- McWhinney, B. et D. Godfrey, 1968, « CUSO », dans *Developing countries*, Ryerson Press, Toronto ( Ontario, Canada ), p. 461.
- Mestenhauser, J.A., 1996, « The portraits of international curriculum: an uncommon multidimensional perspective », dans *Working papers on internationalization of the curriculum*, Université du Minnesota, Minneapolis ( MN, É.-U. ), 31 p.
- Miquel, J.-F., Y. Shinozaki-Okubo, N. Narvez et L. Frigoletto, 1989, « Les scientifiques sont-ils ouverts à la collaboration internationale ? », *La recherche*, 206, p. 116-118.
- Morris, E., 1996, « Internationalize the curriculum by internationalizing the faculty », dans *Working papers on internationalization of the curriculum*, Université du Minnesota, Minneapolis ( MN, É.-U. ), 13 p.
- Morrison, D.R., 1994, « The choices of bilateral aid recipients », dans Pratt, C. ( dir. ), *Canadian international development assistance policies: an appraisal*, McGill-Queen's University Press, Montréal ( Québec, Canada ) et Kingston ( Ontario, Canada ), p. 23-155.
- 1998, *Aid and ebb tide: a history of CIDA and Canadian development assistance*, Wilfred Laurier Press, Toronto ( Ontario, Canada ), 842 p.

- Newson, J.A., 1994, « Subordinating democracy: the effects of fiscal retrenchment and university business partnerships on knowledge creation and knowledge dissemination in universities », *Higher Education*, 27( 2 ), p. 141-161.
- Nouvelle-Écosse, 1998, *Study in Nova Scotia*, Canada, ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, Halifax ( Nouvelle-Écosse, Canada ), publié dans Internet à [www.ednet.ns.ca/educ/abroad.html](http://www.ednet.ns.ca/educ/abroad.html).
- NUFFIC ( Netherlands Universities Foundation for International Cooperation in Higher Education ), 1995, *Quality in internationalization: guidelines for the assessment of the quality of internationalization in higher professional education*, NUFFIC, Amsterdam ( Pays-Bas ).
- OCDE ( Organisation de coopération et de développement économiques ), 1996a, *The development of an internationalisation quality review process at the level of higher education institutions*, Paris ( France ), ébauche, 20 p.
- 1996b, *The internationalization of higher education*, OCDE, Paris ( France ).
- O'Neil, M., 1998, *Area studies is dead: long live area studies*, document présenté au congrès du Conseil canadien des sociétés savantes d'études régionales, Ottawa ( Ontario, Canada ), miméo, 14 p.
- Patterson, B., 1996, *The public relations dilemma of internationalization — on campus and off*, communication présentée à la From Rhetoric to Reality Conference, tenue les 21 et 22 novembre, Ottawa ( Ontario, Canada ), Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Pratt, C., 1994a, « Canadian development assistance: a profile », dans Pratt, C. ( dir. ), *Canadian international development assistance policies: an appraisal*, McGill-Queen's University Press, Montréal ( Québec, Canada ) et Kingston ( Ontario, Canada ), p. 3-24.
- 1994b, « Human internationalism and Canadian development assistance policies », dans Pratt, C., dir. ), *Canadian international development assistance policies: an appraisal*, McGill-Queen's University Press, Montréal ( Québec, Canada ) et Kingston ( Ontario, Canada ), p. 334-370.
- Québec, 1998, *L'université devant l'avenir : perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, Ministère de l'Éducation du Québec, Montréal ( Québec, Canada ), document de référence, le 20 février.
- Rasmussen, A., 1990, « Jalons pour une histoire des congrès internationaux au XIX<sup>e</sup> siècle : régulation scientifique et propagande intellectuelle », *Relations internationales*, 62, p. 115-133.
- Rawlins, P., 1994, « An institutional analysis of CIDA », dans Pratt, C. ( dir. ), *Canadian international development assistance policies: an appraisal*, McGill-Queen's University Press, Montréal ( Québec, Canada ) et Kingston ( Ontario, Canada ), p. 156-185.



- Robertson, H.-J., 1998, *No more teachers, no more books: the commercialization of Canada's schools*, McLelland & Stewart, Toronto ( Ontario, Canada ), 360 p.
- Salewicz, S. et A. Dwivedi, 1996, *Project leaders tracer study*, Groupe de l'évaluation, Centre de recherches pour le développement international, Ottawa ( Ontario, Canada ), 58 p.
- Schroeder-Güdehus, B., 1978, *Les scientifiques et la paix*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal ( Québec, Canada ).
- 1990, « Les congrès scientifiques et la politique de coopération internationale des académies des sciences », *Relations internationales*, 62, p. 135-148.
- Shute, J.C.M., 1970, « The professional school looks abroad: a case study », dans Walmsley, N. ( dir. ), *International education*, Bureau canadien de l'éducation internationale, Ottawa ( Ontario, Canada ), p. 53-57.
- 1972, « Canadian university technical assistance programs in Africa », *Canadian Journal of African Studies*, 6( 3 ), p. 491-500.
- 1979, *The Ghana project: a story of international cooperation*, Université de Guelph, Guelph ( Ontario, Canada ), 61 p.
- 1980, « The Ghana-Guelph project in retrospect », dans *Canadian university experience in international development projects*, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), p. 39-44.
- 1995, « Assessing the medium-term impact of an institutional strengthening project », *Canadian and International Education*, 24( 2 ), p. 85-94.
- 1996, « Canada », dans Caston, G. ( dir. ), « The management of international cooperation in universities: six countries case studies and an analysis », *UNESCO New Papers on Higher Education*, 16, p. 39-58.
- Shute, J.C.M., G.D. Grieve, G.M. Jenkinson et R. Protz, 1985, « Evaluating the impact of an undergraduate program », *NACTA Journal*, 29( 1 ), p. 56-58.
- Shute, J.C.M. et W. van den Bor, 1994, « South-North university cooperation: a Netherlands-Canada example », dans Aarts, H. et Flatin, K. ( dir. ), *Europe and beyond*, European Association for International Education, Amsterdam ( Pays-Bas ), document hors série n° 5 de l'EAIE, p. 45-52.
- Slaughter, S. et L. Leslie, 1997, *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*, Johns Hopkins University Press, Baltimore ( MD, É.-U. ), 276 p.
- Smillie, I., 1985, *The land of lost content: a history of CUSO*, Deneau Publishers and Co., Toronto ( Ontario, Canada ).
- Snellman, O. ( dir. ), 1995, *Internationalization of higher education: goals, prerequisites and quality assurance*, Centre for International Mobility, Helsinki ( Finlande ).
- Stanbury, W.T., 1998, *Interim report of the Faculty of Commerce Review Committee*, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver ( Colombie-Britannique, Canada ).
- Stanley, D. et J. Mason, 1998, *Preparing graduates for the future: international learning outcomes*, British Columbia Centre for International Education, Victoria ( Colombie-Britannique, Canada ).



- Statistique Canada, 1995-1996, *Nombre d'enseignants à temps plein par province — 1992-1993 à 1995-1996*, n° de catalogue 81-2290XPB.
- 1998, *Effectifs à temps plein et à temps partiel des universités*, CANSIM, tableaux statistiques 00580701, 00580702.
- Strong, M., 1996, *En prise sur le monde : Priorités de l'internationalisme canadien au XXI<sup>e</sup> siècle*, Centre de recherches pour le développement international, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Teichler, U., 1996a, « Comparative higher education: potentials and limits », *Higher Education*, 32.
- 1996b, « Student mobility in the framework of Erasmus: findings of an evaluation study », *European Journal of Education*, 31( 2 ), p. 153-179.
- Therien, J.-P., 1994, « Canadian aid: a comparative analysis », dans Pratt, C. ( dir. ), *Canadian international development assistance policies: an appraisal*, McGill-Queen's University Press, Montréal ( Québec, Canada ) et Kingston ( Ontario, Canada ), p. 314-333.
- Tickner, A.W., 1991, « The NRC postdoctorate fellowships, 1948-1978 », *Scientia Canadensis*, 15( 2 ), p. 145-154.
- Tillman, G., 1997, *Internationalization of advanced learning: toward a planning framework*, Association des collèges communautaires du Canada, Association des universités et collèges du Canada, Bureau canadien de l'éducation internationale, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Tossell, W.E., 1980, *Coopération et développement international : les universités canadiennes et l'alimentation mondiale*, Conseil des sciences du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), 163 p.
- Tretheway, M., 1992, « Island programs: the UBC experience with a summer program in France », dans Rugman, A. et Stanbury, W. ( dir. ), *Global perspective: internationalizing management education in Canada*, Centre for International Business Studies de l'Université de la Colombie-Britannique, p. 345-352.
- UBC ( Université de la Colombie-Britannique ), 1997, *Think about it: president's address. Bridge to the 21st century: internationalization at UBC*, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver ( Colombie-Britannique, Canada ), publié dans Internet à <http://www.vision.ubc.ca/bridge>.
- 1998, *Universitas 21*, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver ( Colombie-Britannique, Canada ), publié dans Internet à <http://www.interchange.ubc.ca/ubcintl/U21.html>.
- Umakoshi, T., 1997, « Internationalization of Japanese higher education in the 1980's and early 1990's », *Higher Education*, 34, p. 259-273.
- UNESCO ( Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ), 1997, *Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg ( France ), publié dans Internet à <http://www.coe.fr/txtjur/15fr.htm>.
- 1998, *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle*, du 5 au 9 octobre, Paris ( France ), UNESCO, Paris ( France ).
- van den Bor, W. et J.C.M. Shute, 1991, « Higher education in the Third World: status symbol or instrument for development », *Higher Education*, 22( 1 ), p. 1-5.

- van der Wende, M., 1997, *Internationalising the curriculum in Dutch higher education: an international comparative perspective*, Amsterdam ( Pays-Bas ).
- Vertesi, C., 1992, « Roles and methods of student exchanges in internationalizing management education », dans Rugman, A. et Stanbury, W. ( dir. ), *Global perspective: internationalizing management education*, Centre for International Business Studies de l'Université de la Colombie-Britannique, Vancouver ( Colombie-Britannique, Canada ), p. 329-344.
- Vroeljenstijn, A.I., 1995, *Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis*, Jessica Kingsley Publishers, Londres ( R.-U. ), 188 p.
- Walmsley, N., 1970, *Canadian universities and international development*, Association des universités et collèges du Canada, Ottawa ( Ontario, Canada ), 330 p.
- Welch, A.R., 1997, « The peripatetic professor: the internationalization of the academic profession », *Higher Education*, 34, p. 323-345.
- Whalley, T., L. Langley et L. Villarreal, 1997, *Best practice guidelines for internationalizing the curriculum*, Douglas College, Vancouver ( Colombie-Britannique, Canada ), publié dans Internet à <http://www.cttbc.ca/Curr/BP/whatcons.html>.
- Whitelaw, J.H., 1978, « Postsecondary systems in Quebec », dans Sheffield, E., Campbell, D.D., Holmes, J., Kymlicka, B.B. et Whitelaw, J.H. ( dir. ), *Systems of higher education in Canada*, Conseil international pour le développement de l'éducation, New York ( N.Y., É.-U. ), p. 65-100.
- Wilson, D., 1998, *Définir les compétences internationales en vue du nouveau millénaire*, Bureau canadien de l'éducation internationale, Ottawa ( Ontario, Canada ).
- Wilson, J.D., R.M. Stamp et L.-P. Audet, 1970, *Canadian education: a history*, Prentice-Hall, Scarborough ( Ontario, Canada ), 528 p.
- Wodehouse, D., 1996, « Quality assurance: international trends, preoccupations and features », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21( 4 ), p. 347-356.
- ( dir. ), 1997, *Certification manual*, Global Alliance for Transnational Education, Washington ( D.C., É.-U. ).
- Zarek, P., 1999, *Co-op Ontario*, Mohawk College, Hamilton ( Ontario, Canada ), publié dans Internet à <http://coopont.mohawkc.on.ca>.

## **L'organisation**

Le Centre de recherches pour le développement international ( CRDI ) croit en un monde durable et équitable. Le CRDI finance les chercheurs des pays en développement qui aident les peuples du Sud à trouver des solutions adaptées à leurs problèmes. Il maintient des réseaux d'information et d'échange qui permettent aux Canadiens et à leurs partenaires du monde entier de partager leurs connaissances, et d'améliorer ainsi leur destin.

## **L'éditeur**

Les Éditions du CRDI publient les résultats de travaux de recherche et d'études sur des questions mondiales et régionales intéressant le développement durable et équitable. Les Éditions du CRDI enrichissent les connaissances sur l'environnement et favorisent ainsi une plus grande compréhension et une plus grande équité dans le monde. Les publications du CRDI sont vendues au siège de l'organisation à Ottawa ( Canada ) et par des agents et des distributeurs en divers points du globe.